ReGeo ISSN: 2177-3246

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: INTERSECÇÕES ENTRE ORIGEM SOCIAL, RAÇA, GÊNERO E TERRITÓRIO NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

EDUCATIONAL INEQUALITIES PERSIST IN BRAZIL DESPITE THE EXPANSION OF ACCESS TO SCHOOLING, TAKING ON PARTICULAR FEATURES IN THE BRAZILIAN AMAZON

DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA: INTERSECCIONES ENTRE ORIGEN SOCIAL, RAZA, GÉNERO Y TERRITORIO EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

https://doi.org/10.56238/revgeov17n9-025

Data de submissão: 03/08/2026 **Data de publicação:** 03/09/2026

Felipe Menezes de Abreu
Graduando em Engenharia de Software
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: Felipe.md.abreu@aluno.uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-8851-4019

Rosemary Maria Pimentel Coutinho
Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
E-mail: rosemary.coutinho@ifpa.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3444-1248

Vitória Nazaré Costa Seixas
Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: vitória.seixas@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0716-3876

Elzelis Muller da Silva
Doutora em Engenharia de Recursos Naturais
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: elzelis@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6778-520X

Patrícia Danielle Lima de Lima
Doutora em Genética e Biologia Molecular
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: patricia.lima@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1068-2813

Wilker José Caminha dos Santos
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: wilkercaminha@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5265-583X

ReGeo

ISSN: 2177-3246

Thiago Nicolau Magalhães de Souza Conte
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: thiagonconte@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1288-366X

Yvelyne Bianca Iunes Santos
Doutora em Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia
Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)
E-mail: velyne@uepa.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0839-2577

RESUMO
As desigualdades educacionais persistem no Brasil mesmo diante da ampliação do acesso à escolarização, assumindo contornos particulares na Amazônia brasileira. Este estudo analisa como origem social, raça, gênero e território se articulam na configuração das trajetórias e do desempenho escolar, considerando as especificidades sociais e territoriais da região. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem mista, que articula contribuições da sociologia da reprodução, da perspectiva interseccional e da análise territorial da educação. A análise reuniu dados agregados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2024, do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2023 e do Censo Escolar da Educação Básica de 2025, além de estudos recentes desenvolvidos no Pará e no Amazonas. Os indicadores analisados mostram que a expansão da escolarização ocorreu sem eliminar diferenças importantes entre grupos sociais e territórios. Jovens da Região Norte, estudantes pretos ou pardos e populações rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas permanecem mais expostos a trajetórias escolares marcadas por atraso, interrupções e menores oportunidades de aprendizagem, enquanto as diferenças de gênero assumem configurações distintas conforme a etapa de ensino. Entre jovens de 15 a 17 anos, a taxa ajustada de frequência líquida no ensino médio foi de 76,7% no Brasil em 2024 e de 69,8% na Região Norte; entre pessoas brancas, alcançou 81,8%, diante de 73,6% entre pretas ou pardas. A leitura conjunta das evidências indica que esses contrastes estão associados a condições estruturais, territoriais e institucionais que se sobrepõem ao longo das trajetórias educacionais, envolvendo desde a distribuição desigual de recursos e as dificuldades de deslocamento e conectividade até práticas discriminatórias, expectativas escolares diferenciadas e currículos pouco relacionados às experiências amazônicas. Em contraposição a esses processos, estudantes, famílias, docentes e comunidades constroem estratégias de resistência ancoradas na contextualização das práticas pedagógicas, na valorização dos saberes locais e na participação coletiva. A democratização da educação na Amazônia, portanto, requer políticas capazes de articular redistribuição de recursos, reconhecimento sociocultural, participação comunitária e acompanhamento das desigualdades a partir de uma perspectiva interseccional.

Palavras-chave: Desigualdades Educacionais. Amazônia. Raça. Gênero. Origem Social. Trajetórias Escolares.

ABSTRACT
Educational inequalities persist in Brazil despite the expansion of access to schooling, taking on particular features in the Brazilian Amazon. This study analyzes how social origin, race, gender, and territory intersect in shaping school trajectories and academic achievement, considering the region's specific social and territorial conditions. This bibliographic and documentary study adopts a mixed-methods approach, drawing on contributions from the sociology of reproduction, intersectionality, and

the territorial analysis of education. The analysis brings together aggregated data from the 2024 Continuous National Household Sample Survey – Education, the 2023 Basic Education Assessment System, and the 2025 School Census, as well as recent studies conducted in the states of Pará and Amazonas. The indicators show that the expansion of schooling has not eliminated significant disparities across social groups and territories. Young people in Brazil's North Region, Black and Brown students, and rural, riverine, Indigenous, and Quilombola populations remain more exposed to school trajectories marked by delays, interruptions, and fewer learning opportunities, while gender inequalities take different forms depending on the educational stage. Among young people aged 15 to 17, the adjusted net attendance rate in upper secondary education was 76.7% in Brazil in 2024 and 69.8% in the North Region; among White students, it reached 81.8%, compared with 73.6% among Black and Brown students. Taken together, the evidence indicates that these disparities are associated with overlapping structural, territorial, and institutional conditions throughout educational trajectories, ranging from the unequal distribution of resources and difficulties related to transportation and connectivity to discriminatory practices, differentiated educational expectations, and curricula that remain weakly connected to Amazonian experiences. In response to these processes, students, families, teachers, and communities develop forms of resistance grounded in contextualized pedagogical practices, the recognition of local knowledge, and collective participation. The democratization of education in the Amazon therefore requires policies capable of combining resource redistribution, sociocultural recognition, community participation, and the monitoring of educational inequalities through an intersectional perspective.

Keywords: Educational Inequalities. Amazon. Race. Gender. Social Origin. School Trajectories.

RESUMEN

Las desigualdades educacionales persisten en Brasil incluso frente a la ampliación del acceso a la escolarización, asumiendo contornos particulares en la Amazonia brasileña. Este estudio analiza cómo el origen social, la raza, el género y el territorio se articulan en la configuración de las trayectorias y del desempeño escolar, considerando las especificidades sociales y territoriales de la región. Se trata de investigación bibliográfica y documental, de abordaje mixto, que articula contribuciones de la sociología de la reproducción, de la perspectiva interseccional y del análisis territorial de la educación. El análisis reunió datos agregados de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educación 2024, del Sistema de Evaluación de la Educación Básica de 2023 y del Censo Escolar de la Educación Básica de 2025, además de estudios recientes desarrollados en Pará y en Amazonas. Los indicadores analizados muestran que la expansión de la escolarización ocurrió sin eliminar diferencias importantes entre grupos sociales y territorios. Jóvenes de la Región Norte, estudiantes negros o pardos y poblaciones rurales, ribereñas, indígenas y quilombolas permanecen más expuestos a trayectorias escolares marcadas por atraso, interrupciones y menores oportunidades de aprendizaje, mientras que las diferencias de género asumen configuraciones distintas conforme la etapa de enseñanza. Entre jóvenes de 15 a 17 años, la tasa ajustada de frecuencia neta en la enseñanza media fue de 76,7% en Brasil en 2024 y de 69,8% en la Región Norte; entre personas blancas, alcanzó 81,8%, frente a 73,6% entre negras o pardas. La lectura conjunta de las evidencias indica que estos contrastes están asociados a condiciones estructurales, territoriales e institucionales que se superponen a lo largo de las trayectorias educacionales, involucrando desde la distribución desigual de recursos y las dificultades de desplazamiento y conectividad hasta prácticas discriminatorias, expectativas escolares diferenciadas y currículos poco relacionados a las experiencias amazónicas. En contraposición a estos procesos, estudiantes, familias, docentes y comunidades construyen estrategias de resistencia ancladas en la contextualización de las prácticas pedagógicas, en la valorización de los saberes locales y en la participación colectiva. La democratización de la educación en la Amazonia, por lo tanto, requiere

políticas capaces de articular redistribución de recursos, reconocimiento sociocultural, participación comunitaria y acompañamiento de las desigualdades a partir de una perspectiva interseccional.

Palabras clave: Desigualdades Educacionales. Amazonia. Raza. Género. Origen Social. Trayectorias Escolares.

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades educacionais permanecem entre as expressões mais persistentes da desigualdade social brasileira. Nas últimas décadas, a ampliação da escolarização obrigatória representou um avanço importante na garantia do direito à educação, mas a expansão das matrículas não assegurou, por si só, condições equivalentes de permanência, aprendizagem e conclusão das diferentes etapas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como princípio do ensino, enquanto o Plano Nacional de Educação associa a ampliação das oportunidades educacionais ao enfrentamento das desigualdades territoriais, sociais, raciais e de gênero (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014). Entre a garantia normativa desse direito e sua concretização nas trajetórias escolares, contudo, persistem diferenças que atingem grupos sociais e territórios de maneira desigual.

Compreender essas diferenças exige deslocar a análise de explicações centradas exclusivamente no esforço individual, na motivação ou em supostas diferenças de capacidade. As trajetórias escolares são construídas em condições sociais concretas, nas quais recursos econômicos, capital cultural familiar, condições de moradia, acesso a bens educacionais, experiências de discriminação, expectativas institucionais e características territoriais se articulam de maneiras distintas. A própria escola ocupa uma posição ambivalente nesse processo. Ao reconhecer como universais códigos culturais mais próximos daqueles compartilhados por grupos socialmente favorecidos, pode contribuir para a reprodução de hierarquias preexistentes; ao mesmo tempo, pode produzir experiências de aprendizagem, reconhecimento e mobilidade capazes de tensionar essas mesmas hierarquias (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

No contexto brasileiro, essa discussão não pode ser dissociada das desigualdades raciais. Estudantes pretos e pardos estão, em média, mais expostos a condições socioeconômicas adversas, à inserção precoce no trabalho, à precariedade habitacional e a contextos escolares com menor disponibilidade de recursos. A renda, entretanto, não explica integralmente essas diferenças. Análises recentes baseadas no Saeb mostram que estudantes brancos apresentam proporções mais elevadas de aprendizagem adequada do que estudantes pretos e pardos mesmo quando comparados em faixas semelhantes de nível socioeconômico (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). A permanência desse hiato sugere que mecanismos racializados atravessam as oportunidades educacionais para além das desigualdades estritamente econômicas.

As relações de gênero acrescentam outra dimensão a esse quadro e produzem efeitos que não seguem uma única direção. Mulheres apresentam, com frequência, melhores indicadores de permanência e conclusão, enquanto os homens estão mais expostos à reprovação, ao atraso escolar e à

inserção precoce no trabalho remunerado. Essa configuração, porém, não autoriza interpretar a trajetória feminina como livre de desigualdades. Sobretudo em contextos rurais e periféricos, meninas e mulheres podem acumular responsabilidades domésticas e de cuidado, enfrentar violência, assédio e restrições de mobilidade, além de conviver com expectativas profissionais atravessadas por estereótipos de gênero. As diferenças educacionais, portanto, assumem sentidos distintos quando gênero, raça, condição socioeconômica, território e organização familiar são considerados de forma articulada.

Na Amazônia brasileira, essa articulação adquire contornos particulares. As grandes distâncias, a extensa rede hidrográfica, a sazonalidade dos rios, a dispersão populacional, a concentração de determinados serviços nas sedes municipais e a diversidade de povos e comunidades interferem diretamente nas condições concretas de escolarização. Para jovens ribeirinhos, indígenas, quilombolas, camponeses e moradores de ilhas, a continuidade dos estudos pode envolver longos deslocamentos, mudança de residência, afastamento da família ou migração para centros urbanos. Nessas circunstâncias, o território deixa de constituir apenas o espaço onde a desigualdade se manifesta e passa a integrar os mecanismos que distribuem de maneira desigual as oportunidades educacionais. Quando a oferta escolar desconsidera essas especificidades e reproduz modelos concebidos a partir de realidades predominantemente urbanas, diferenças territoriais podem ser convertidas em desvantagens escolares.

Estudos recentes realizados no Pará e no Amazonas ajudam a compreender a materialidade desses processos. Bassalo e Falcão (2026) mostram que território e gênero atravessam a relação de jovens amazônidas com a escola, influenciando expectativas, experiências de preconceito, percepções sobre a atuação docente e possibilidades de continuidade dos estudos. No ensino médio rural paraense, Passos e Girotto (2025) identificam avanços associados à ampliação de formas alternativas de oferta, mas também registram permanências nas desigualdades de acesso, atraso e qualidade entre populações urbanas e rurais, atravessadas ainda por diferenças raciais. No Médio Solimões, Pereira *et al.* (2022) evidenciam que a insuficiência da oferta educacional nas comunidades ribeirinhas participa das decisões de migração rural-urbana, mostrando que, em determinados contextos, continuar estudando pode significar afastar-se do território e dos vínculos comunitários.

Essas evidências indicam que analisar separadamente renda, raça, gênero ou localização geográfica oferece apenas uma compreensão parcial do problema. O desafio está em compreender como essas dimensões se encontram nas experiências concretas dos estudantes e como sua articulação pode produzir condições distintas de acesso, permanência, aprendizagem e continuidade dos estudos. Essa perspectiva é particularmente relevante na Amazônia, onde desigualdades historicamente

constituídas se relacionam a formas específicas de ocupação territorial, oferta de serviços educacionais e reconhecimento sociocultural.

Nesse contexto, o artigo busca responder à seguinte questão: de que modo origem social, raça, gênero e território se articulam na produção das desigualdades de trajetória e desempenho escolar no Brasil, particularmente na Amazônia, e quais processos de reprodução e resistência se manifestam no interior das instituições escolares? Parte-se da compreensão de que essas desigualdades não correspondem à simples soma de desvantagens individuais, mas resultam da interação entre condições estruturais, territoriais e institucionais que configuram oportunidades educacionais distintas. Essa perspectiva não pressupõe, contudo, uma escola inteiramente determinada pelas estruturas sociais. Em seu cotidiano também se constroem práticas pedagógicas, relações de reconhecimento, redes de solidariedade e formas de participação comunitária que podem tensionar processos de reprodução e ampliar as possibilidades de permanência, aprendizagem e pertencimento escolar.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar de que modo origem social, raça, gênero e território se articulam na produção das desigualdades de trajetória e desempenho escolar no Brasil, com ênfase na Amazônia brasileira, identificando os processos de reprodução e as possibilidades de resistência que se manifestam no interior das instituições escolares.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) discutir as contribuições da sociologia da reprodução, da perspectiva interseccional e da análise territorial para a compreensão das desigualdades educacionais;
b) examinar indicadores recentes de frequência escolar, adequação entre idade e etapa de ensino, analfabetismo e aprendizagem segundo recortes territoriais, de sexo, cor ou raça e nível socioeconômico;
c) compreender como as especificidades socioterritoriais da Amazônia interferem nas condições de acesso, permanência, progressão e continuidade das trajetórias escolares;
d) analisar como expectativas institucionais, currículo, avaliação e relações entre escola, trabalho e organização familiar podem participar da reprodução das desigualdades;
e) identificar práticas pedagógicas, formas de participação comunitária e orientações de políticas públicas capazes de tensionar processos de exclusão e ampliar a equidade educacional.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da articulação entre evidências quantitativas secundárias e estudos qualitativos sobre desigualdades educacionais. O componente quantitativo compreendeu a análise descritiva de indicadores agregados produzidos por instituições oficiais e organizações dedicadas à pesquisa educacional. Foram utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2024, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2025; do Relatório de Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023; do Censo Escolar da Educação Básica 2025; e de análises de aprendizagem produzidas a partir dos microdados do Saeb. Essas fontes foram selecionadas por disponibilizarem informações recentes sobre escolarização e aprendizagem segundo recortes regionais, sexo, cor ou raça e nível socioeconômico, dimensões diretamente relacionadas ao problema investigado (IBGE, 2025; INEP, 2026a; INEP, 2026b; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

A dimensão qualitativa foi construída a partir de estudos recentes sobre juventudes amazônicas, ensino médio rural, analfabetismo e deslocamentos motivados pela busca de oportunidades educacionais no Pará e no Amazonas. Foram considerados trabalhos publicados entre 2022 e 2026 que apresentam recorte territorial explícito e abordam trajetórias, experiências escolares ou políticas educacionais relacionadas à Amazônia. O conjunto analisado compreende pesquisas com jovens mulheres de Itacoatiara e de ilhas da Região Metropolitana de Belém, análises socioespaciais da oferta do ensino médio rural no Pará, investigação sobre migração associada à demanda educacional no Médio Solimões e estudo documental acerca do analfabetismo no Amazonas e em Manaus (BASSALO; FALCÃO, 2026; PASSOS; GIROTTO, 2025; PEREIRA *et al.*, 2022; PACHECO; OLIVEIRA, 2025).

A organização do referencial bibliográfico e documental foi orientada por quatro eixos analíticos: a) desigualdade e reprodução social; b) intersecções entre classe, raça e gênero; c) território amazônico e direito à educação; e d) processos escolares de reprodução e resistência. A interpretação dialogou com as contribuições de Bourdieu e Passeron para a compreensão da reprodução das desigualdades no sistema educacional e com a perspectiva interseccional formulada por Crenshaw, articulando esses referenciais à produção brasileira recente sobre desigualdades educacionais. A aproximação entre referenciais clássicos, indicadores contemporâneos e estudos territorializados permitiu examinar as evidências empíricas à luz das relações sociais e institucionais que atravessam as experiências escolares.

Os indicadores quantitativos foram sistematizados em tabelas e gráficos comparativos, considerando diferenças absolutas e relativas entre os grupos e territórios contemplados nas fontes

consultadas. Não foram realizadas inferências causais nem novo processamento dos microdados, de modo que os resultados quantitativos correspondem a sínteses descritivas de informações previamente publicadas. A análise concentrou-se na identificação de padrões, contrastes e desigualdades entre grupos, evitando atribuir efeitos causais a características individuais. Tal precaução é particularmente relevante porque categorias como raça, sexo e região se encontram inseridas em contextos socialmente estruturados e se relacionam, em diferentes graus, com renda, condições de infraestrutura, inserção no trabalho, localização territorial e características das redes de ensino.

Para a dimensão qualitativa, realizou-se leitura temática dos estudos selecionados, organizando os achados em cinco categorias analíticas: barreiras territoriais; expectativas e reconhecimento institucional; divisão social e sexual do trabalho; práticas curriculares e discriminação; e resistência estudantil e comunitária. Essas categorias orientaram o diálogo entre os resultados das pesquisas territorializadas, os indicadores educacionais e os referenciais sociológicos adotados. A articulação dessas diferentes fontes buscou conferir maior consistência à interpretação, permitindo aproximar tendências observadas nos indicadores agregados das experiências descritas em contextos amazônicos específicos. Os estudos realizados no Pará e no Amazonas não foram tomados como representativos da Amazônia em sua totalidade, mas como evidências situadas de processos que podem assumir diferentes configurações e intensidades conforme o estado, o município, a comunidade e a etapa de ensino.

O desenho adotado apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Os indicadores nacionais e regionais disponíveis nem sempre possibilitam cruzamentos simultâneos entre raça, gênero, condição socioeconômica e território em níveis suficientemente desagregados, o que restringe uma operacionalização empírica mais abrangente da perspectiva interseccional. Somam-se a isso possíveis incompletudes nos registros de raça/cor e as dificuldades de representar, por meio de categorias estatísticas agregadas, a diversidade de povos e comunidades tradicionais presentes na Amazônia. Como observa Alves (2020), embora os dados públicos sejam fundamentais para o estudo das desigualdades educacionais, sua utilização exige atenção às categorias disponíveis, às escalas de agregação e ao risco de converter relações sociais complexas em atributos analisados isoladamente.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 REPRODUÇÃO SOCIAL, CAPITAL CULTURAL E DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A escola não opera à margem das relações sociais que estruturam a sociedade. Os estudantes chegam às instituições de ensino em condições distintas de acesso a recursos econômicos, culturais e relacionais, construídos ao longo de suas trajetórias familiares e sociais. Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992), os sistemas escolares participam desse processo ao reconhecer como legítimos determinados modos de linguagem, disposições e conhecimentos socialmente associados aos grupos dominantes. Quando a familiaridade prévia com esses códigos é interpretada exclusivamente como capacidade ou mérito individual, diferenças socialmente produzidas podem adquirir a aparência de diferenças naturais de desempenho.

O conceito de capital cultural contribui para compreender parte desse mecanismo. Famílias com maior escolaridade e melhores condições econômicas tendem a dispor de recursos que favorecem a relação dos estudantes com a cultura escolar, como repertórios linguísticos próximos daqueles valorizados pela instituição, livros, acesso digital, atividades extracurriculares, acompanhamento dos estudos e maior familiaridade com as regras de funcionamento do sistema educacional. Isso não significa estabelecer uma relação mecânica entre origem social e desempenho, mas reconhecer que as condições de apropriação das oportunidades escolares são desigualmente distribuídas. Em sentido inverso, estudantes oriundos de grupos populares podem mobilizar conhecimentos relevantes para a vida familiar, comunitária e produtiva que encontram pouco espaço de reconhecimento no currículo e nas formas institucionalizadas de avaliação. A desigualdade educacional envolve, assim, não apenas diferenças na disponibilidade de recursos, mas também processos de legitimação e hierarquização dos conhecimentos.

Essa perspectiva não implica compreender a reprodução como repetição automática das posições sociais. A expansão dos sistemas educacionais altera expectativas, amplia o acesso a credenciais e cria possibilidades de mobilidade antes restritas a determinados grupos. Ainda assim, a ampliação quantitativa da escolarização pode ocorrer sem que desapareçam as diferenças relativas entre os estudantes. À medida que determinadas etapas se universalizam, as desigualdades podem se deslocar para outros espaços: a qualidade da escola frequentada, a regularidade das trajetórias, o acesso e a conclusão do ensino médio, o ingresso no ensino superior ou a distribuição entre cursos e carreiras socialmente valorizados. A democratização do acesso, portanto, não conduz necessariamente à democratização das condições de escolarização.

No Brasil, essa discussão ganha relevância diante das diferenças existentes entre escolas, redes de ensino e territórios. Infraestrutura, estabilidade das equipes docentes, tempo efetivo de aprendizagem, clima escolar, composição social dos estudantes e localização das instituições integram contextos que interferem nas oportunidades educacionais. Alves (2020) chama atenção para a contribuição dos dados públicos na identificação dessas desigualdades, ao mesmo tempo que ressalta os desafios envolvidos em sua conceituação e operacionalização empírica. A escola pode contribuir para reduzir desigualdades relacionadas à origem social, mas essa capacidade está condicionada às circunstâncias concretas de oferta e às práticas institucionais e pedagógicas construídas em seu interior.

No contexto amazônico, essa perspectiva demanda atenção particular à maneira como diferentes repertórios culturais são reconhecidos pela instituição escolar. Conhecimentos relacionados aos rios, à floresta, à pesca, à agricultura, às línguas, aos ciclos ambientais e às formas comunitárias de organização integram experiências sociais e culturais que não podem ser interpretadas simplesmente como ausência dos repertórios valorizados pela escola. A questão central reside na assimetria entre formas de conhecimento quando apenas determinados códigos, predominantemente associados à cultura escolar legitimada, são utilizados como parâmetros de competência. Nessa perspectiva, ampliar o acesso aos conhecimentos científicos e acadêmicos não pressupõe desqualificar os saberes construídos nos territórios; implica compreender como diferentes repertórios entram em relação, muitas vezes desigual, no interior das instituições educacionais.

4.2 INTERSECCIONALIDADE: CLASSE, RAÇA E GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

A perspectiva interseccional oferece outra chave para compreender a produção das desigualdades educacionais. Conforme Crenshaw (1991), diferentes sistemas de poder não atuam necessariamente de maneira independente, mas se articulam na produção de experiências sociais específicas. Aplicada à educação, essa perspectiva permite compreender que a trajetória de uma jovem negra e ribeirinha, por exemplo, não resulta da simples sobreposição de desigualdades econômicas, raciais, de gênero e territoriais. É na interação entre essas dimensões que determinadas condições de escolarização são produzidas, podendo envolver dificuldades de deslocamento, responsabilidades de cuidado, discriminação racial, expectativas institucionais diferenciadas e restrições à continuidade dos estudos.

Essa abordagem permite evitar duas interpretações reducionistas. De um lado, impede que a condição socioeconômica seja tomada como explicação suficiente para desigualdades cuja produção também envolve relações raciais e de gênero. De outro, desestimula análises de raça ou gênero

dissociadas das condições materiais e territoriais nas quais as trajetórias se desenvolvem. As análises dos resultados do Saeb 2023 são particularmente relevantes nesse sentido, pois indicam a permanência de diferenças de aprendizagem entre estudantes brancos, pretos e pardos mesmo em faixas semelhantes de nível socioeconômico (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). Embora esse tipo de comparação não estabeleça, isoladamente, relações causais, ele mostra os limites de interpretações que reduzam as desigualdades raciais exclusivamente às diferenças de renda.

As relações de gênero apresentam complexidade semelhante. Indicadores mais favoráveis às meninas em frequência e conclusão podem coexistir com sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado, situações de violência e menor presença feminina em determinadas áreas científicas e tecnológicas. Entre os meninos, trajetórias marcadas por abandono ou atraso podem estar relacionadas às expectativas de contribuição para a renda familiar, à inserção precoce no trabalho, à exposição à violência e às formas pelas quais determinados comportamentos masculinos são interpretados no cotidiano escolar. Dessa maneira, resultados médios não esgotam as experiências de gênero: vantagens observadas em determinado indicador podem coexistir com desvantagens produzidas em outras dimensões da trajetória social e educacional.

As relações raciais também atravessam práticas institucionais que ultrapassam os indicadores de acesso ou desempenho. Disciplina, representação curricular, expectativas de aprendizagem, reconhecimento identitário e presença de diferentes grupos na produção do conhecimento compõem essa experiência. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, constituíram marcos normativos importantes para enfrentar processos históricos de invisibilização no currículo escolar (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). A existência da norma, entretanto, não assegura uniformidade em sua implementação, que permanece dependente de condições institucionais, formação docente, disponibilidade de materiais e escolhas realizadas pelas redes e pelas escolas.

Na Amazônia, essas relações assumem configurações atravessadas pela diversidade social e territorial da região. Categorias estatísticas de cor ou raça são indispensáveis à identificação de desigualdades, mas não apreendem integralmente experiências associadas a pertencimentos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outras formas de identificação territorial e comunitária. Origem, local de moradia, sotaque, formas de expressão e pertencimento comunitário podem participar de processos de diferenciação social que se articulam aos marcadores raciais e de classe. O preconceito dirigido a estudantes provenientes das ilhas, do interior ou de comunidades tradicionais permite observar como hierarquias territoriais, culturais e raciais podem se combinar no cotidiano educacional.

4.3 TERRITÓRIO AMAZÔNICO COMO DIMENSÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

O território constitui mais do que o espaço físico em que as desigualdades educacionais se manifestam. A distribuição das instituições, dos serviços, da infraestrutura e das possibilidades de deslocamento participa da própria configuração das oportunidades escolares. Na Amazônia, a concentração de escolas de ensino médio, serviços especializados e instituições de ensino superior nas sedes municipais produz uma geografia educacional marcada por diferentes condições de acesso. Para estudantes residentes em comunidades mais distantes, frequentar a escola pode envolver horas de deslocamento por vias terrestres ou fluviais, interrupções relacionadas à sazonalidade, custos adicionais e exposição a riscos. Quando a continuidade da escolarização depende da mudança de residência ou da migração, o acesso à educação passa a envolver também custos familiares, afetivos e comunitários.

Essa relação aparece de maneira concreta no estudo de Pereira *et al.* (2022) sobre localidades rurais da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, no Médio Solimões. Os autores mostram que a demanda educacional não atendida participa das decisões migratórias das famílias, indicando que a saída para áreas urbanas não pode ser interpretada apenas como escolha individual. A distribuição territorial da oferta educacional interfere nas possibilidades disponíveis. Embora o deslocamento possa ampliar o acesso a níveis mais avançados de escolarização, também pode envolver separação familiar, aumento de despesas, necessidade de adaptação a outros contextos sociais e alterações na dinâmica das comunidades de origem.

No Pará, Passos e Girotto (2025) analisam a expansão do ensino médio rural por meio de programas de organização modular e de mediação tecnológica. Essas estratégias contribuíram para ampliar a oferta educacional em áreas onde a presença regular dessa etapa era limitada, mas sua expansão não suprimiu as desigualdades existentes entre campo e cidade. A disponibilidade formal de uma turma não significa, necessariamente, equivalência nas condições de escolarização quando persistem rotatividade docente, descontinuidade de calendários, ausência de laboratórios, limitações de conectividade ou restrições na oferta curricular. Essa constatação desloca a análise da simples cobertura para as condições em que o direito à educação é efetivamente materializado.

As experiências analisadas por Bassalo e Falcão (2026) acrescentam uma dimensão simbólica a essas desigualdades. Nas narrativas de jovens amazônidas, território e gênero atravessam os sentidos atribuídos à escola, enquanto estudantes ribeirinhas relatam experiências de preconceito relacionadas ao local de moradia e percepções de negligência docente. Nesses contextos, a distância física pode adquirir também uma dimensão simbólica quando a procedência territorial passa a orientar expectativas sobre capacidade, interesse ou preparação escolar. A desigualdade territorial, portanto,

não se restringe ao deslocamento ou à disponibilidade de infraestrutura, alcançando igualmente formas de reconhecimento e pertencimento no interior das instituições.

Pensar a relação entre território e educação na Amazônia implica, assim, considerar simultaneamente as condições materiais de oferta e as experiências socioculturais dos estudantes. Calendários, formas de deslocamento, conhecimentos produzidos localmente e modos de organização comunitária interferem na relação com a escola sem que isso signifique restringir o currículo aos conteúdos regionais. O desafio está em assegurar o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e linguísticos mais amplos, construindo mediações capazes de dialogar com as experiências territoriais dos estudantes. Sob essa perspectiva, financiamento, transporte, infraestrutura, conectividade, formação docente e participação comunitária deixam de ser dimensões periféricas da política educacional e passam a integrar as condições necessárias para que o direito à educação possa ser concretizado em territórios marcados por grande diversidade social e geográfica.

5 PANORAMA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Os indicadores educacionais recentes revelam uma trajetória marcada simultaneamente pela ampliação da escolarização e pela permanência de diferenças importantes entre grupos sociais e territórios. Em 2024, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio entre jovens de 15 a 17 anos alcançou 76,7% no Brasil. Na Região Norte, o indicador foi de 69,8%, diferença de 6,9 pontos percentuais em relação à média nacional (IBGE, 2025). Embora o acesso à educação básica tenha avançado, esse contraste mostra que a presença dos jovens na etapa considerada adequada à idade continua distribuída de forma desigual no território brasileiro.

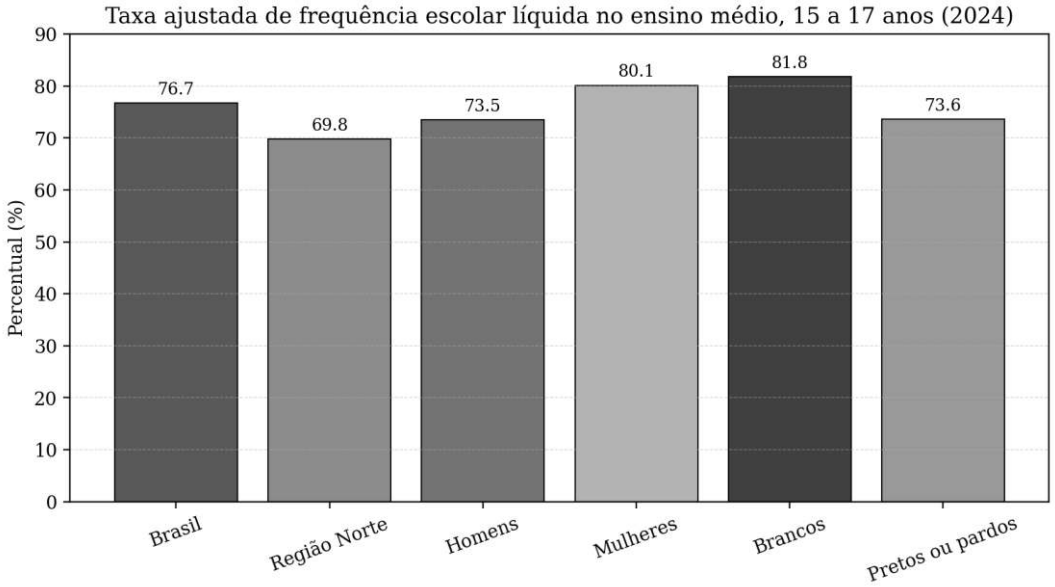
As diferenças também aparecem quando os dados são observados segundo o sexo. Entre jovens de 15 a 17 anos, 80,1% das mulheres frequentavam o ensino médio ou já o haviam concluído, enquanto entre os homens a proporção era de 73,5%, configurando uma diferença de 6,6 pontos percentuais (IBGE, 2025). O indicador aponta uma trajetória escolar relativamente mais favorável às mulheres nessa etapa, mas não permite interpretar as relações de gênero de maneira unidirecional. Em contextos amazônicos, a frequência escolar pode coexistir com responsabilidades domésticas e de cuidado, situações de violência, gravidez e limitações de mobilidade que não são apreendidas integralmente por esse indicador.

O recorte por cor ou raça evidencia diferença ainda maior. A taxa ajustada de frequência líquida no ensino médio foi de 81,8% entre pessoas brancas e de 73,6% entre pretas ou pardas, correspondendo a um hiato de 8,2 pontos percentuais (IBGE, 2025). A diferença observada entre jovens de 15 a 17 anos deve ser compreendida no contexto de trajetórias educacionais construídas ao longo de etapas

anteriores, nas quais condições distintas de escolarização, disponibilidade de recursos e experiências sociais podem se acumular.

Considerados em conjunto, esses resultados mostram que as diferenças de frequência no ensino médio não se distribuem segundo uma única dimensão, mas aparecem associadas a recortes territoriais, de sexo e de cor ou raça. O Gráfico 1 sintetiza esses contrastes e permite visualizar as diferenças entre a média nacional, a Região Norte e os principais grupos sociais considerados na análise.

Gráfico 1. Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio, 15 a 17 anos, segundo recortes selecionados – 2024



Fonte: elaboração própria com base em IBGE (2025).

Na faixa de 18 a 24 anos, os diferenciais tornam-se ainda mais pronunciados. Em 2024, 27,1% dos jovens brasileiros frequentavam o ensino superior, considerado a etapa adequada para essa faixa etária. Na Região Norte, esse percentual foi de 23,4%, enquanto 9,3% permaneciam matriculados em etapas anteriores. Entre os jovens da região, 2,9% já haviam concluído a graduação, percentual inferior aos registrados nas regiões Sudeste e Centro-Oeste (IBGE, 2025). Esses dados mostram que as desigualdades territoriais não se encerram ao final da educação básica, prolongando-se na transição para níveis mais elevados de escolarização.

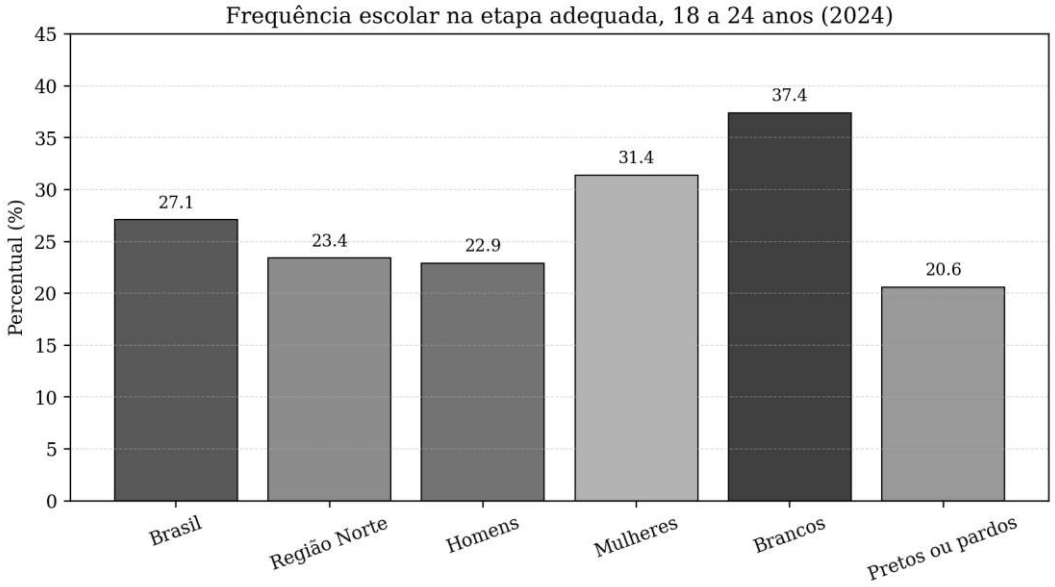
As diferenças raciais assumem particular intensidade nessa faixa etária. Entre jovens brancos de 18 a 24 anos, 37,4% frequentavam a etapa considerada adequada, diante de 20,6% entre pretos ou pardos, diferença de 16,8 pontos percentuais. Além disso, 70,0% dos jovens pretos ou pardos não frequentavam a escola e ainda não haviam concluído a etapa esperada, frente a 56,2% dos jovens brancos (IBGE, 2025). A magnitude desses contrastes sugere que as desigualdades observadas no

acesso ao ensino superior se relacionam a trajetórias anteriores de escolarização e não apenas ao momento de ingresso nessa etapa.

O padrão de gênero novamente apresenta configuração distinta. Em 2024, 31,4% das mulheres entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior, enquanto entre os homens a proporção era de 22,9% (IBGE, 2025). A maior participação feminina constitui um avanço importante, mas não elimina desigualdades presentes em outras dimensões, como a distribuição entre áreas de formação, a inserção profissional e a divisão das responsabilidades de cuidado. Entre os homens, a menor presença na etapa adequada reforça a necessidade de compreender como trabalho, condições socioeconômicas, exposição à violência e outras experiências sociais interferem na continuidade das trajetórias educacionais.

Os contrastes observados nessa faixa etária indicam, portanto, que as desigualdades permanecem na passagem da educação básica para o ensino superior e assumem intensidades distintas conforme território, cor ou raça e sexo. Para tornar essas diferenças mais visíveis, o Gráfico 2 apresenta comparativamente a frequência na etapa adequada entre jovens de 18 a 24 anos, permitindo observar a amplitude dos hiatos identificados nos diferentes recortes.

Gráfico 2. Frequência escolar na etapa adequada entre pessoas de 18 a 24 anos, segundo recortes selecionados – 2024



Fonte: elaboração própria com base em IBGE (2025).

Os indicadores apresentados até aqui permitem observar que as desigualdades não se restringem a uma única etapa da escolarização e assumem configurações distintas conforme o grupo social considerado. Para reunir os principais contrastes e favorecer uma leitura comparativa, a Tabela

1 sistematiza indicadores relacionados à frequência escolar, à adequação entre idade e etapa de ensino e ao analfabetismo, segundo recortes territoriais, de sexo e de cor ou raça.

Tabela 1. Indicadores selecionados de desigualdade educacional no Brasil e na Região Norte – 2024

Indicador	Grupo/território A	Grupo/território B	Diferença ou leitura
Frequência líquida no ensino médio (15–17 anos)	Brasil: 76,7%	Norte: 69,8%	Norte 6,9 p.p. abaixo
Frequência líquida no ensino médio (15–17 anos)	Mulheres: 80,1%	Homens: 73,5%	Vantagem feminina de 6,6 p.p.
Frequência líquida no ensino médio (15–17 anos)	Brancos: 81,8%	Pretos/pardos: 73,6%	Hiato racial de 8,2 p.p.
Frequência na etapa adequada (18–24 anos)	Brancos: 37,4%	Pretos/pardos: 20,6%	Hiato racial de 16,8 p.p.
Não frequenta e não concluiu a etapa (18–24 anos)	Brancos: 56,2%	Pretos/pardos: 70,0%	Maior exclusão entre pretos/pardos
Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Brasil: 5,3%	Norte: 6,0%	Norte acima da média nacional
Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Brancos: 3,1%	Pretos/pardos: 6,9%	Taxa mais que duas vezes maior

Nota: p.p. = pontos percentuais.
Fonte: elaboração própria com base em IBGE (2025).

A sistematização apresentada na Tabela 1 permite perceber que os hiatos assumem magnitudes distintas conforme o indicador considerado. Enquanto a diferença territorial na frequência líquida ao ensino médio corresponde a 6,9 pontos percentuais entre Brasil e Região Norte, o contraste racial alcança 8,2 pontos percentuais nessa mesma etapa e chega a 16,8 pontos percentuais entre jovens de 18 a 24 anos na frequência à etapa adequada. Mais do que estabelecer uma hierarquia entre essas desigualdades, a comparação evidencia que elas se manifestam de formas distintas ao longo das trajetórias educacionais.

Os indicadores de analfabetismo também expressam desigualdades historicamente constituídas. Em 2024, a taxa entre pessoas de 15 anos ou mais foi de 5,3% no Brasil e de 6,0% na Região Norte. O contraste racial é mais acentuado: enquanto 3,1% das pessoas brancas se encontravam nessa condição, entre pretas ou pardas o percentual alcançava 6,9%, mais que o dobro do observado entre brancos (IBGE, 2025). No Amazonas, Pacheco e Oliveira (2025) mostram que o fenômeno assume diferentes configurações segundo idade, raça, sexo e localização, indicando que a concentração de serviços educacionais em Manaus não elimina as desigualdades existentes entre a capital e o interior.

As diferenças não se restringem ao acesso e à continuidade da escolarização. Os resultados do Saeb 2023 mostram variações importantes na aprendizagem segundo o nível socioeconômico. No 5º ano da rede pública, a proporção de estudantes com aprendizagem adequada apresentou diferença de 24,8 pontos percentuais em Língua Portuguesa e de 28,6 pontos percentuais em Matemática entre os 20% de estudantes situados nos níveis socioeconômicos mais baixos e os 20% posicionados nos níveis

mais altos. Mesmo quando comparados estudantes pertencentes a quintis socioeconômicos semelhantes, os resultados permaneceram mais favoráveis aos estudantes brancos do que aos pretos e pardos nas etapas analisadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

A leitura conjunta do Saeb e do Indicador de Nível Socioeconômico permite observar que os resultados de aprendizagem se distribuem de maneira desigual entre grupos socialmente distintos. Essa constatação é particularmente relevante porque o próprio Relatório de Resultados do Saeb 2023 incorpora a equidade como dimensão da qualidade da educação e chama atenção para o fato de que médias agregadas podem ocultar diferenças importantes entre grupos e territórios (INEP, 2026b). Nessa perspectiva, avanços na média de uma rede precisam ser analisados em conjunto com a evolução dos hiatos internos, uma vez que a melhoria geral dos resultados não significa necessariamente redução das desigualdades.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2025 acrescenta a dimensão das condições de oferta a esse panorama. Os dados registram a presença de escolas pequenas e rurais, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, bem como de escolas indígenas e quilombolas, cujas formas de organização demandam respostas educacionais específicas (INEP, 2026a). Na Amazônia, a dispersão populacional, as grandes distâncias e a diversidade territorial ampliam os desafios relacionados ao transporte, à infraestrutura, à conectividade e ao provimento de profissionais. Essas condições mostram que parâmetros uniformes de oferta e financiamento podem produzir efeitos distintos entre redes que enfrentam custos e necessidades territoriais igualmente distintos.

6 PROCESSOS DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO INTERIOR DA ESCOLA

As desigualdades relacionadas à origem social, à raça, ao gênero e ao território não ingressam na escola como condições externas que permanecem inalteradas em seu interior. Elas se relacionam às condições de oferta, às expectativas institucionais, às escolhas curriculares, às formas de avaliação e às possibilidades concretas de permanência dos estudantes. É nesse encontro entre condições sociais preexistentes e práticas escolares cotidianas que diferenças de origem podem ser mantidas, aprofundadas ou, em determinadas circunstâncias, tensionadas pela própria instituição.

Uma das expressões mais concretas desse processo está na distribuição desigual das condições de escolarização. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade podem enfrentar limitações de infraestrutura, acesso restrito a bibliotecas e laboratórios, instabilidade da conexão à internet, rotatividade de profissionais e dificuldades de transporte. Na Amazônia, essas condições assumem características particulares em razão das distâncias, da dispersão populacional e da sazonalidade dos deslocamentos. A ausência de docentes em determinados componentes curriculares, a interrupção das

aulas em decorrência de dificuldades no transporte fluvial ou a indisponibilidade de conectividade afetam diretamente a regularidade da oferta e o tempo efetivamente destinado à aprendizagem. Nesses casos, a desigualdade territorial deixa de constituir apenas uma característica do entorno da escola e passa a integrar a experiência educacional cotidiana.

As expectativas construídas no interior das instituições constituem outra dimensão relevante. Professores e gestores interpretam desempenhos, comportamentos e possibilidades futuras a partir de referências que também são socialmente construídas. Origem social, raça, gênero, sotaque e local de moradia podem atravessar essas interpretações, ainda que não exista intenção explícita de discriminar. Quando estudantes provenientes do campo, das ilhas ou de comunidades tradicionais são percebidos como menos preparados ou com menores possibilidades de prosseguimento acadêmico, corre-se o risco de reduzir a complexidade das atividades propostas e, consequentemente, as oportunidades de aprendizagem. A expectativa institucional, nesse sentido, não apenas interpreta a trajetória do estudante; pode participar das condições em que essa trajetória se desenvolve.

As experiências de jovens amazônidas analisadas por Bassalo e Falcão (2026) ajudam a compreender essa dimensão. Os relatos abordados pelas autoras incluem percepções de negligência docente e experiências de preconceito relacionadas ao território de origem, mostrando que a desigualdade também se manifesta nas relações de reconhecimento estabelecidas no espaço escolar. Quando dificuldades produzidas por condições materiais e territoriais são interpretadas como falta de capacidade, interesse ou disposição individual, diferenças socialmente construídas podem adquirir aparência de atributos pessoais. Esse movimento dialoga com a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992), segundo a qual a instituição escolar pode contribuir para legitimar desigualdades ao apresentar como individuais diferenças constituídas em condições sociais distintas.

O currículo participa igualmente desses processos. A presença reduzida da história afro-brasileira, das culturas indígenas, dos conhecimentos produzidos em comunidades ribeirinhas e das questões socioambientais vividas nos territórios pode limitar as possibilidades de reconhecimento dos estudantes como sujeitos do conhecimento. A ausência desses repertórios não constitui simples neutralidade curricular, pois a seleção do que é ensinado também expressa formas de legitimação cultural. Em sentido semelhante, a abordagem episódica desses conteúdos, restrita a datas comemorativas ou atividades isoladas, tende a produzir efeitos limitados quando não se articula ao planejamento pedagógico mais amplo. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 oferecem base normativa para a presença da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo, mas sua efetivação depende de formação docente, disponibilidade de materiais e integração das temáticas ao trabalho pedagógico.

A avaliação constitui outro espaço no qual diferenças nas condições de escolarização precisam ser consideradas. Instrumentos padronizados desempenham papel relevante no acompanhamento do direito à aprendizagem e permitem identificar desigualdades entre redes, escolas e grupos sociais. Seus resultados, entretanto, não esgotam a compreensão da qualidade educacional. Estudantes submetidos a trajetórias descontínuas, interrupções de aulas ou condições desiguais de oferta chegam às avaliações a partir de experiências escolares distintas. Por essa razão, resultados comparáveis ganham maior capacidade explicativa quando interpretados em conjunto com informações contextuais, avaliações diagnósticas e características das trajetórias escolares. Essa leitura é coerente com a própria incorporação da equidade como dimensão da qualidade educacional no Saeb 2023 (INEP, 2026b).

As relações entre escola, trabalho e organização familiar acrescentam outra camada à análise. Para jovens de famílias com menores recursos econômicos, a necessidade de contribuir para a renda pode competir com o tempo destinado à escolarização. As relações de gênero, contudo, fazem com que essa tensão assuma formas distintas: enquanto o trabalho remunerado aparece com maior visibilidade em determinadas trajetórias masculinas, atividades domésticas e responsabilidades de cuidado podem permanecer menos perceptíveis nas trajetórias femininas. Horários escolares pouco flexíveis, dificuldades de transporte e ausência de mecanismos adequados de permanência podem intensificar esses conflitos. Nessas circunstâncias, faltas e interrupções não podem ser interpretadas automaticamente como desinteresse, pois podem expressar condições econômicas, familiares e territoriais que limitam a continuidade dos estudos.

No meio rural amazônico, a própria organização da oferta educacional também interfere na continuidade das trajetórias. Programas de organização modular e de mediação tecnológica contribuíram para ampliar a presença do ensino médio em localidades anteriormente pouco atendidas. Entretanto, ampliação da cobertura e equivalência das condições educacionais não são necessariamente processos coincidentes. Alternância de professores, concentração de componentes curriculares em determinados períodos e dependência de infraestrutura tecnológica podem produzir experiências escolares distintas daquelas encontradas em ofertas regulares. Passos e Girotto (2025) mostram que a expansão do ensino médio rural no Pará precisa ser analisada considerando não apenas acesso, mas também conclusão e desigualdades socioespaciais. A modalidade de oferta, portanto, deve ser examinada pelas condições efetivas em que assegura o direito à educação.

A migração motivada pela busca de continuidade educacional evidencia de maneira ainda mais clara a relação entre território e desigualdade. Quando permanecer estudando exige que o jovem deixe sua comunidade e se desloque para uma área urbana, os custos dessa decisão não se distribuem igualmente entre as famílias. Recursos econômicos, redes de apoio e possibilidades de moradia

interferem na capacidade de sustentar o deslocamento. No Médio Solimões, Pereira *et al.* (2022) mostram que demandas educacionais participam das decisões de migração rural-urbana, revelando como a distribuição territorial da oferta interfere não apenas nas trajetórias escolares, mas também na organização das famílias e das comunidades. O acesso à educação, nesse contexto, pode ocorrer mediante custos materiais e afetivos que permanecem pouco visíveis nos indicadores agregados.

Esses processos mostram, por fim, os limites de políticas construídas a partir de uma concepção estritamente uniforme de igualdade. Oferecer os mesmos recursos, calendários, modelos de transporte ou estratégias tecnológicas para territórios com condições profundamente distintas não assegura necessariamente oportunidades equivalentes de escolarização. Na Amazônia, onde custos de deslocamento, conectividade, infraestrutura e provimento de profissionais variam significativamente entre localidades, a igualdade formal da oferta pode coexistir com desigualdades concretas de acesso e permanência. A perspectiva da equidade desloca a questão da simples uniformidade para a consideração das condições efetivas necessárias à garantia do direito à educação.

Compreender a reprodução das desigualdades dessa maneira também impede que a escola seja interpretada como responsável isolada por processos produzidos em escalas sociais mais amplas. Condições econômicas, organização territorial da oferta e políticas públicas atravessam o cotidiano institucional, ao mesmo tempo que currículo, avaliação, expectativas e relações pedagógicas podem reforçar ou tensionar seus efeitos. É justamente essa margem de ação existente no interior das instituições que permite compreender por que a escola, embora participe de processos de reprodução, também pode constituir espaço de resistência e construção de outras possibilidades educacionais.

7 RESISTÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Reconhecer que a escola participa de processos de reprodução das desigualdades não significa concebê-la como instituição inteiramente determinada pelas estruturas sociais. Em seu cotidiano, estudantes, docentes, famílias e comunidades também constroem estratégias de enfrentamento, reinterpretam conteúdos, estabelecem redes de apoio e reivindicam condições mais adequadas de escolarização. Essas práticas não devem ser romantizadas nem tomadas como substitutas da responsabilidade do Estado, sobretudo porque frequentemente emergem em contextos marcados por limitações materiais e institucionais. Ainda assim, revelam que os sujeitos participam ativamente da construção da experiência escolar e podem tensionar processos que produzem exclusão e desigualdade.

Uma dessas possibilidades encontra-se na aproximação entre currículo e experiências socioterritoriais dos estudantes. Na Amazônia, conteúdos relacionados às Ciências podem dialogar com ciclos das águas, biodiversidade e questões ambientais; a Matemática pode incorporar situações

vinculadas à produção e à mobilidade nos territórios; Língua Portuguesa pode estabelecer relações com narrativas orais e escritas das comunidades; e o ensino de História pode ampliar a presença de povos indígenas, comunidades quilombolas e outros sujeitos historicamente pouco representados. Essa contextualização não pressupõe reduzir a complexidade dos conteúdos nem substituir conhecimentos científicos por saberes locais. Seu sentido está na construção de mediações que permitam aos estudantes relacionar diferentes formas de conhecimento sem que, para participar da cultura escolar, precisem desqualificar suas próprias experiências.

A dimensão racial integra esse movimento. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos importantes para a incorporação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ao currículo (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). Sua efetivação, entretanto, ultrapassa a inserção episódica de conteúdos ou a realização de atividades em datas específicas. Ela envolve condições institucionais para que questões raciais sejam incorporadas ao planejamento pedagógico, aos materiais utilizados e às práticas escolares. Nessa perspectiva, uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais também implica observar como expectativas de aprendizagem, relações de reconhecimento e experiências de discriminação atravessam o cotidiano das instituições.

As relações de gênero exigem atenção igualmente contextualizada. Os indicadores discutidos anteriormente mostram trajetórias relativamente mais favoráveis às mulheres em determinadas medidas de frequência e continuidade dos estudos, mas essa posição convive com responsabilidades domésticas e de cuidado e outras barreiras que podem permanecer pouco visíveis nas estatísticas educacionais. Entre os homens, a menor presença em algumas etapas precisa ser compreendida em relação às condições socioeconômicas, à inserção no trabalho e a outras experiências sociais que atravessam suas trajetórias. Em vez de tratar meninas ou meninos como grupos internamente homogêneos, a perspectiva interseccional permite observar como gênero se relaciona a raça, condição socioeconômica e território na produção de experiências escolares distintas.

Na Amazônia, a participação comunitária assume relevância particular porque parte das condições que interferem na escolarização é conhecida de maneira mais próxima pelos próprios sujeitos que vivem nos territórios. Rotas de deslocamento, variações sazonais dos rios, calendários produtivos, riscos ambientais e dinâmicas familiares dificilmente podem ser compreendidos em sua totalidade por decisões formuladas exclusivamente a partir das sedes administrativas. A aproximação entre escola, famílias, organizações comunitárias e lideranças locais pode contribuir para que decisões relacionadas a calendário, transporte e práticas pedagógicas sejam mais sensíveis às condições concretas de cada localidade. Mais do que uma dimensão acessória da gestão, a participação pode

constituir uma forma de aproximar a política educacional das experiências daqueles a quem ela se destina.

Esse movimento também alcança a formação docente. Trabalhar em contextos atravessados por desigualdades sociais e territoriais exige mais do que domínio dos conteúdos disciplinares. A interpretação de resultados educacionais, o reconhecimento de diferenças nas condições de escolarização e a compreensão das relações entre currículo, território, raça e gênero podem ampliar a capacidade da escola de identificar barreiras que não aparecem imediatamente nas médias de desempenho. A formação docente, nesse sentido, ganha relevância quando permite transformar informações sobre desigualdade em reflexão pedagógica, evitando tanto a responsabilização individual dos estudantes quanto a redução de suas trajetórias aos resultados obtidos em avaliações.

No âmbito das políticas públicas, a diversidade territorial coloca em questão modelos de financiamento e de oferta baseados exclusivamente em parâmetros uniformes. Escolas pequenas, comunidades rurais, educação indígena e quilombola, transporte fluvial e limitações de conectividade produzem custos e necessidades que variam significativamente entre os territórios. A perspectiva da equidade implica reconhecer essas diferenças na distribuição dos recursos e na organização das políticas, sem reduzir a garantia do direito à educação à simples equivalência formal dos investimentos.

Essa questão torna-se particularmente evidente na oferta do ensino médio em áreas rurais. Programas de organização modular e de mediação tecnológica ampliaram possibilidades de escolarização em localidades onde a oferta regular era limitada. A análise de Passos e Girotto (2025), contudo, mostra que a expansão do acesso precisa ser examinada juntamente com as condições de conclusão e com as desigualdades socioespaciais que permanecem entre populações urbanas e rurais. Assim, o número de matrículas constitui apenas uma dimensão da política: regularidade da oferta, condições pedagógicas, aprendizagem e adequação às características territoriais também integram a avaliação de sua capacidade de assegurar equivalência de direitos.

Para populações ribeirinhas, a distribuição territorial da oferta adquire implicações que ultrapassam a própria escola. Pereira *et al.* (2022) mostram que a demanda educacional participa das decisões de migração rural-urbana no Médio Solimões. Quando a continuidade dos estudos depende da saída da comunidade, o direito à educação passa a envolver escolhas familiares marcadas por custos econômicos, afetivos e sociais. Políticas territorialmente sensíveis precisam, portanto, considerar não apenas a existência de vagas, mas as condições em que os estudantes conseguem acessá-las sem que a escolarização implique necessariamente o rompimento de vínculos comunitários.

O acompanhamento das desigualdades constitui outra dimensão relevante. Indicadores agregados são indispensáveis para conhecer tendências gerais, mas podem ocultar diferenças

importantes entre grupos e territórios. A produção e a análise de informações segundo cor ou raça, sexo, nível socioeconômico, localização e modalidade de ensino ampliam as possibilidades de identificar grupos que permanecem em situações educacionais desfavoráveis. Como discutido anteriormente, entretanto, as próprias bases apresentam limites de desagregação, o que exige cautela na operacionalização empírica de uma perspectiva interseccional. Mais do que multiplicar classificações, interessa compreender como diferentes condições sociais se articulam na produção das trajetórias educacionais.

As políticas de permanência também precisam considerar essa diversidade de trajetórias. Dificuldades de transporte, condições econômicas familiares, responsabilidades de trabalho e cuidado e descontinuidade da oferta podem produzir situações de afastamento que não se explicam simplesmente pela falta de interesse dos estudantes. A identificação dessas condições e a aproximação entre escola, família e território podem contribuir para respostas mais adequadas às situações de risco de interrupção dos estudos. Na Amazônia, onde distância e dispersão populacional frequentemente dificultam o contato entre instituições e comunidades, essa articulação assume importância ainda maior.

Por fim, ampliar a participação dos estudantes permite incorporar à compreensão das desigualdades dimensões que dificilmente aparecem de maneira integral nos indicadores quantitativos. Grêmios, espaços de diálogo, projetos de investigação e iniciativas culturais podem favorecer a expressão das experiências juvenis e tornar visíveis percepções sobre preconceito, território, relações de gênero e pertencimento escolar. As narrativas analisadas por Bassalo e Falcão (2026) mostram justamente que a escuta dos jovens permite acessar barreiras e experiências que os indicadores agregados não conseguem apreender por completo. A articulação entre dados quantitativos e experiências situadas amplia, assim, a compreensão das condições em que as trajetórias escolares são construídas.

As formas de resistência discutidas nesta seção não eliminam as determinações estruturais nem transferem para escolas e comunidades a responsabilidade de solucionar desigualdades historicamente produzidas. Seu significado está em mostrar que reprodução e transformação coexistem no espaço educacional. Práticas pedagógicas, participação comunitária e políticas territorialmente sensíveis podem ampliar possibilidades de reconhecimento e permanência, mas sua capacidade de produzir mudanças duradouras depende de condições institucionais e materiais que ultrapassam a ação isolada dos sujeitos. É nessa articulação entre estrutura, território e agência que se situa o desafio de construir maior equidade educacional na Amazônia.

8 DISCUSSÃO

A leitura articulada das evidências permite compreender as desigualdades educacionais examinadas neste estudo a partir de três características que se sobrepõem: seu caráter cumulativo, interseccional e territorial. Cumulativo porque diferenças produzidas nas etapas iniciais da escolarização podem repercutir nas possibilidades posteriores de permanência, progressão e acesso aos níveis mais elevados de ensino; interseccional porque origem social, raça e gênero não operam de maneira independente nas experiências dos estudantes; e territorial porque as oportunidades educacionais também dependem da distribuição espacial das escolas, dos serviços, da infraestrutura e das possibilidades de deslocamento. Na Amazônia, a articulação dessas dimensões assume particular relevância, uma vez que condições sociais historicamente desiguais encontram uma organização territorial marcada por grandes distâncias, dispersão populacional e concentração de determinados serviços educacionais.

Os indicadores analisados tornam visível parte desse processo. A menor frequência dos jovens da Região Norte na etapa adequada, os diferenciais entre estudantes brancos e pretos ou pardos e a ampliação do hiato racial entre o ensino médio e a faixa etária correspondente ao ensino superior não devem ser interpretados como fenômenos isolados. Quando observados conjuntamente, sugerem que as desigualdades se reorganizam ao longo das trajetórias educacionais e podem adquirir maior intensidade nos momentos de transição. A expansão da escolarização, portanto, não elimina necessariamente os mecanismos de diferenciação; em determinadas circunstâncias, pode deslocá-los para a regularidade da trajetória, a qualidade das oportunidades disponíveis e o acesso às etapas mais avançadas.

A perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992) contribui para interpretar esse movimento ao mostrar que os estudantes não se relacionam com a instituição escolar a partir das mesmas condições sociais e culturais. Recursos familiares, familiaridade com os códigos legitimados pela escola e possibilidades diferenciadas de acompanhamento das trajetórias interferem na apropriação das oportunidades educacionais. Os resultados examinados neste estudo, contudo, também mostram os limites de uma leitura centrada exclusivamente na origem socioeconômica. As análises do Saeb 2023 indicam diferenças expressivas de aprendizagem entre estudantes posicionados em níveis socioeconômicos distintos e, simultaneamente, mostram que os resultados de estudantes brancos permanecem mais favoráveis do que os de pretos e pardos mesmo em faixas socioeconômicas semelhantes (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025). Embora essas comparações não permitam estabelecer causalidade, elas reforçam a necessidade de considerar dimensões raciais que não se deixam reduzir às diferenças de renda.

É nesse ponto que a perspectiva interseccional amplia a capacidade explicativa da análise. Em vez de considerar classe, raça, gênero e território como variáveis independentes cujos efeitos poderiam ser simplesmente somados, a contribuição de Crenshaw (1991) permite compreender que essas dimensões se articulam na produção de posições sociais específicas. Na realidade amazônica, essa articulação ganha materialidade quando, por exemplo, condição socioeconômica, pertencimento racial, responsabilidades de gênero e distância dos centros de oferta educacional se encontram em uma mesma trajetória. O resultado não corresponde necessariamente à soma de quatro desvantagens, mas à configuração de condições particulares de acesso, permanência, reconhecimento e continuidade dos estudos.

Os indicadores de gênero ilustram a importância dessa interpretação relacional. Os melhores resultados femininos observados em determinadas medidas de frequência e continuidade não significam superação das desigualdades de gênero. Da mesma forma, os resultados menos favoráveis dos homens em alguns indicadores não podem ser atribuídos a características individuais ou a uma suposta menor valorização da escolarização. Trabalho, responsabilidades familiares, expectativas sociais e condições territoriais atravessam essas trajetórias de maneiras distintas. A perspectiva interseccional impede, assim, que médias agregadas sejam convertidas em explicações homogêneas sobre experiências masculinas ou femininas.

O território acrescenta uma dimensão que não pode ser reduzida às características individuais dos estudantes ou das famílias. Rios, distâncias e sazonalidade fazem parte das condições geográficas da Amazônia; tornam-se fatores de desigualdade educacional quando a organização da oferta não consegue responder adequadamente a essas características. A concentração de determinadas etapas de ensino nas sedes municipais, as dificuldades de transporte, as limitações de conectividade e a distribuição desigual de profissionais transformam localização em condição concreta de acesso às oportunidades escolares. O território, portanto, não funciona apenas como cenário no qual desigualdades sociais preexistentes se manifestam, mas participa da maneira como essas oportunidades são distribuídas.

A relação entre escolarização e migração observada por Pereira *et al.* (2022) torna particularmente evidente esse processo. Quando a continuidade dos estudos depende do deslocamento para áreas urbanas, a decisão educacional passa a envolver condições econômicas, disponibilidade de moradia, redes familiares e custos afetivos associados ao afastamento da comunidade. Famílias com diferentes recursos não enfrentam essa decisão nas mesmas condições. Nesse sentido, a centralização territorial da oferta pode transferir para estudantes e famílias parte dos custos necessários à concretização de um direito formalmente universal.

Os estudos realizados no Pará acrescentam outra dimensão ao problema. A ampliação de modalidades alternativas de oferta do ensino médio rural representa avanço ao aproximar essa etapa de populações anteriormente pouco atendidas, mas cobertura e equivalência das condições educacionais não são necessariamente sinônimos. A análise de Passos e Girotto (2025) mostra que as desigualdades socioespaciais permanecem relevantes mesmo diante da expansão da oferta. Essa constatação ajuda a compreender por que a democratização educacional não pode ser medida apenas pelo número de matrículas: regularidade, condições pedagógicas, conclusão e adequação territorial também integram a materialização do direito à educação.

As experiências juvenis analisadas por Bassalo e Falcão (2026) mostram, por sua vez, que qualidade educacional não se esgota nas condições materiais da oferta. Percepções de negligência docente e preconceito relacionado ao território indicam que estudantes formalmente incluídos no sistema podem vivenciar formas simbólicas de exclusão. Esse resultado aproxima território e reconhecimento: a distância entre comunidade e escola pode adquirir significado social quando a origem territorial passa a orientar expectativas sobre capacidade, interesse ou possibilidades futuras dos estudantes. A permanência física na instituição, portanto, não garante por si só pertencimento e reconhecimento.

Essa constatação também ajuda a compreender por que médias educacionais agregadas são insuficientes para avaliar plenamente a qualidade. O reconhecimento da equidade como dimensão da qualidade no Saeb 2023 (INEP, 2026b) desloca a atenção do resultado médio para sua distribuição entre grupos. Uma rede pode apresentar melhora global e, ainda assim, conservar diferenças significativas em seu interior. Examinar qualidade sob essa perspectiva implica perguntar não apenas se os resultados avançaram, mas quais estudantes avançaram, em quais condições e quais grupos permanecem mais distantes das oportunidades de aprendizagem.

A possibilidade de transformação existente no interior da escola precisa, contudo, ser analisada sem transferir para docentes e comunidades a responsabilidade por desigualdades estruturalmente produzidas. Currículos contextualizados, relações pedagógicas baseadas em expectativas positivas, acompanhamento das trajetórias e participação comunitária podem alterar experiências escolares, mas sua sustentação depende de condições materiais e institucionais. A capacidade de ação da escola encontra limites quando faltam profissionais, transporte, conectividade, infraestrutura ou continuidade das políticas. A equidade educacional emerge, nesse sentido, da articulação entre políticas de maior escala, condições de funcionamento das redes e práticas construídas cotidianamente nas instituições.

Os resultados também evidenciam limites e possibilidades para investigações futuras. A Amazônia não constitui um território social e educacional homogêneo. Capitais, cidades médias, áreas

rurais, ilhas, assentamentos e comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas apresentam configurações distintas de oferta e experiências escolares. Estudos longitudinais capazes de acompanhar trajetórias, análises que articulem informações educacionais e territoriais em maior nível de desagregação e pesquisas qualitativas desenvolvidas em diferentes contextos podem aprofundar a compreensão dessas diferenças. Esse avanço é especialmente relevante diante das limitações das bases agregadas para operacionalizar simultaneamente raça, gênero, condição socioeconômica e território.

A produção de conhecimento sobre essas realidades também pode avançar mediante maior participação dos sujeitos e comunidades investigados. Incorporar suas interpretações não significa substituir indicadores objetivos por relatos individuais, mas reconhecer que determinadas experiências de preconceito, pertencimento, deslocamento e relação com a escola dificilmente são apreendidas apenas por bases estatísticas. A combinação entre evidências quantitativas e experiências territorialmente situadas oferece, assim, uma compreensão mais abrangente das desigualdades educacionais e evita que a diversidade amazônica seja reduzida a médias regionais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que as desigualdades educacionais na Amazônia brasileira não podem ser explicadas adequadamente quando origem social, raça, gênero e território são examinados de maneira isolada. Os indicadores nacionais e regionais, quando colocados em diálogo com estudos realizados no Pará e no Amazonas, apontam para trajetórias educacionais marcadas por condições desiguais de acesso, permanência, progressão e aprendizagem. A ampliação da escolarização representou um avanço incontestável, mas não suprimiu diferenças entre grupos sociais nem eliminou os efeitos da distribuição territorial desigual das oportunidades educacionais.

Os resultados sugerem que essas desigualdades são produzidas em diferentes escalas. Condições econômicas e familiares interferem nas possibilidades de apropriação das oportunidades escolares; relações raciais e de gênero atravessam expectativas, reconhecimento e experiências institucionais; e as características territoriais influenciam a disponibilidade e a continuidade da oferta. Na Amazônia, essa última dimensão adquire especial relevância porque distância, dispersão populacional, transporte e concentração de serviços podem tornar a permanência na escola dependente de condições que ultrapassam a decisão individual do estudante.

A principal contribuição analítica do estudo está, portanto, em compreender essas dimensões como relações que se articulam ao longo das trajetórias, e não como fatores independentes que simplesmente se acumulam. A perspectiva da reprodução social permite reconhecer como diferenças de origem podem ser convertidas em vantagens e desvantagens escolares, enquanto a

interseccionalidade amplia essa leitura ao evidenciar que classe, raça e gênero assumem significados distintos conforme as condições territoriais em que as experiências educacionais são construídas. O território, nesse quadro, deixa de ser apenas localização geográfica e passa a integrar as condições concretas de realização do direito à educação.

Essa interpretação também impede que a escola seja compreendida exclusivamente como espaço de reprodução. Práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecimento dos diferentes repertórios culturais, participação comunitária e escuta dos estudantes podem tensionar processos de exclusão e ampliar possibilidades de pertencimento e aprendizagem. Sua capacidade transformadora, entretanto, depende de condições institucionais e materiais que não podem ser transferidas à responsabilidade individual de professores, estudantes ou comunidades.

A redução das desigualdades educacionais demanda, nesse sentido, a articulação entre redistribuição, reconhecimento, participação e acompanhamento das desigualdades. Redistribuir implica considerar necessidades e custos diferenciados entre territórios; reconhecer significa incorporar identidades, experiências e conhecimentos historicamente desvalorizados sem restringir o acesso ao conhecimento científico e acadêmico; participar pressupõe ampliar a presença de estudantes e comunidades nas decisões que interferem em suas trajetórias; e acompanhar exige observar não apenas médias gerais, mas também diferenças persistentes entre grupos sociais e territórios. Esses movimentos não substituem políticas universais, mas indicam a necessidade de que sua implementação considere condições desiguais de partida.

O estudo apresenta limitações relacionadas principalmente ao uso de dados agregados e à impossibilidade de cruzar simultaneamente, em nível suficientemente desagregado, raça, gênero, condição socioeconômica e território. Além disso, os estudos amazônicos mobilizados concentram-se no Pará e no Amazonas e não representam a diversidade de contextos existentes em toda a região. Essas limitações delimitam o alcance das conclusões e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de pesquisas que acompanhem trajetórias em perspectiva longitudinal, ampliem a diversidade territorial das investigações e articulem indicadores educacionais a experiências produzidas em diferentes comunidades amazônicas.

Para a Amazônia brasileira, avançar em direção à equidade educacional implica reconhecer que garantir o mesmo direito não significa necessariamente oferecer respostas idênticas a realidades profundamente distintas. Uma política educacional territorialmente sensível deve criar condições para que estudantes ampliem seus horizontes acadêmicos, científicos e profissionais sem que o acesso a essas oportunidades dependa, de forma compulsória, do afastamento de suas comunidades ou da

desvalorização de suas experiências culturais. Nessa perspectiva, qualidade e equidade deixam de constituir objetivos paralelos e passam a integrar uma mesma concepção de direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 110, p. 189-214, 2020. DOI: 10.1590/0102-189214/110.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; FALCÃO, Nádia Maciel. Jovens amazônidas e desigualdades educacionais: experiências de desigualdades territoriais e de gênero. Cadernos CEDES, Campinas, v. 46, e303380, 2026. DOI: 10.1590/CC303380.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. DOI: 10.2307/1229039.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026a.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório de resultados do Saeb 2023: eixos de qualidade da educação. v. 2. Brasília, DF: Inep, 2026b.

PACHECO, Cláudia de Oliveira; OLIVEIRA, Angela Gonçalves de. Retrato do analfabetismo no Amazonas e Manaus: disparidades regionais e desafios sociodemográficos. Pro-Posições, Campinas, v. 36, e20240071, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2024-0071br.

PASSOS, Felipe Garcia; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Desigualdade socioespacial de acesso e conclusão do ensino médio e a oferta de programas alternativos nas áreas rurais do Pará entre 2000 e 2020. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, e04907, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304907.

PEREIRA, Heloisa Corrêa *et al.* Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270029, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270029.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Aprendizagem na educação básica no Brasil: situação brasileira no pós-pandemia. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.