

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA CENTRAL

Ana Claudeise Silva do Nascimento

Doutora em Ciências Sociais (UFPA); Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (UFPA); Graduada em Ciências Sociais (UFPA)
Professora adjunta (UNIFESSPA)
ORCID: 0000-0002-3068-1324

Heloisa Correa Pereira

Doutora em Demografia (Unicamp); Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM); Graduada em Turismo (IESPES)
Pesquisadora titular (IDSM-OS/MCT)
ORCID: 0000-0002-2088-518X

Rayssa Bernardi Guinato

Mestra em Planejamento e Uso de Recursos Renováveis (UFScar); Graduada em Ciências Biológicas (UFSCar); Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade (UNINTER)
ORCID: 0000-0003-1736-0590

Marília de Jesus da Silva e Sousa

Doutora em Antropologia Social (PPGAS/UFAM); Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFAM); Especialista em Teoria Antropológica (UFPA); Graduada em Ciências Sociais (UFPA)
Professora permanente (PPGICH/UEA)
ORCID: 0000-0002-9408-0288

Edila Arnaud Ferreira Moura

Doutora em Desenvolvimento Socioambiental (NAEA/UFPA); Mestre em Sociologia (University of Toledo); Graduada em Ciências (UFPA)
Professora titular na área de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (IFCH/UFPA)
Pesquisadora associada (IDSM)
Coordenadora (PPGSA/UFPA)
Diretora Geral (IFCH/UFPA)
ORCID: 0000-0003-0093-8464

Resumo: Este artigo apresenta um diagnóstico sobre a situação da educação, principalmente em termos de infraestrutura, de escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas na Amazônica Central. A pesquisa foi realizada a partir de estudo de casos realizados em duas Unidades de Conservação, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá, e a RDS Amanã, ambas no estado do Amazonas, com o intuito de entender como se configuram as políticas públicas em diversos contextos educacionais geridos pelas instâncias governamentais Estadual e Municipal. O recurso metodológico utilizado foi a aplicação de dois questionários nos anos de 2018 e 2019. O primeiro questionário foi aplicado com a liderança local de 336

agrupamentos populacionais. E o segundo questionário foi aplicado de maneira censitária para cada domicílio das comunidades. Foram entrevistadas 3.856 pessoas na RDS Amanã e 8.251 pessoas na RDS Mamirauá. Os dados apresentaram uma situação de desigualdade de acesso, de infraestrutura, de qualificação dos professores, de desafios na aprendizagem, e evasão escolar. Na área estudada, somente um pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos pesquisados têm acesso ao sistema educacional no seu local de moradia. As políticas educacionais, de um modo geral, negligenciam as peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

Palavras-chave: Amazônia; Desigualdades educacionais; Políticas Públicas.

Abstract: This article presents a diagnosis of the educational situation, mainly in terms of infrastructure, of rural schools located in riverside communities in the Central Amazon. The research was based on case studies carried out in two Conservation Units, the Mamirauá Sustainable Development Reserve (SDR) and the Amanã SDR, both in the state of Amazonas. It aims to understanding how public policies are configured in various educational contexts managed by both state and municipal governments. The methodological resource used was the application of two questionnaires in 2018 and 2019. The first questionnaire was applied to the local leadership of 336 population groups. The second questionnaire was applied by census to each household in the communities. A total of 3,856 people were interviewed in Amanã RDS and 8,251 people in the Mamirauá RDS. The data showed a situation of unequal access, infrastructure, teacher qualifications, learning challenges and school drop-outs. In the area studied, just over half (52%) of the groups surveyed have access to the education system in their place of residence. Educational policies in general neglect the environmental and territorial peculiarities experienced by traditional peoples and communities in the Amazon.

Keywords: Amazon; Educational inequalities; Public Policies.

INTRODUÇÃO

A expansão das políticas públicas de educação tem crescido em todo o território nacional, em destaque, Programas ativos como o Caminho da Escola criado para estudantes da Educação Básica da rede pública, tendo como prioridade os residentes em áreas rurais ou ribeirinhas; a Escola da Terra; o Saberes Indígenas na Escola; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Educação de Jovens e Adultos (EJA). E importantes Programas que foram inativados,

como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); o Projovem Campo; o Proletramento (FNDE/Ministério da Educação, 2024).

O intuito da criação de políticas públicas educacionais é garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, bem como combater a evasão escolar, incentivar e valorizar os profissionais da educação. Contudo, no contexto brasileiro, a implementação dessas políticas muitas vezes se depara com desafios significativos, especialmente na região Norte do país, e em áreas rurais. Nessa região, diferenças estruturais e sistêmicas contribuem para a criação de obstáculos que impactam de maneira desigual diversos grupos populacionais, aumentando as desigualdades já existentes.

Nesse sentido, é imprescindível não apenas a elaboração e a implementação de políticas educacionais, mas também um acompanhamento contínuo, uma avaliação criteriosa, a mensuração e revisão crítica dos impactos efetivos dessas políticas nos diferentes territórios. Desta forma, será possível identificar lacunas, ajustar estratégias e garantir que tais políticas atinjam seu objetivo central de promover uma educação equitativa e de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

Molina (2015) destaca que “tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade”, questão muito debatida pelo movimento em favor da Educação do Campo. Este movimento defende políticas públicas que considerem o contexto histórico de desigualdades, uma vez que tais disparidades têm sido há muito tempo identificadas em diversas regiões do Brasil.

As desigualdades são especialmente visíveis nos ambientes rurais, onde a precariedade física e de infraestrutura é evidente em vários estudos de pesquisa (Stromquist, 2004; Zago, 2016; FAS e Unicef, 2017; Pereira *et al.*, 2022). Situações básicas como a ausência de energia elétrica, de saneamento básico, de cadeiras escolares, e prédios inadequados são apenas algumas das questões enfrentadas. Diante desse cenário, é essencial uma reflexão permanente e contínua sobre as políticas existentes e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Este artigo apresenta um diagnóstico com a finalidade de avaliar a implementação e os resultados destas políticas de educação no contexto rural amazônico, utilizando dados de 336 agrupamentos populacionais coletados

nos anos de 2018 e 2019, localizados em duas Unidades de Conservação na Amazônia Central, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá, e a RDS Amanã. Considerando que estudos dessa natureza são fundamentais para compreensão das desigualdades educacionais no Brasil, especialmente, aos processos de implementação das políticas educacionais que acabam negligenciando peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

O meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais (Pereira; Castro, 2021). A qualidade do ensino e melhoria do rendimento escolar irão depender da infraestrutura escolar presente em cada contexto, seja no campo ou na cidade.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, revelam que o estado do Amazonas ainda enfrenta sérias deficiências em sua infraestrutura escolar em comparação com a média nacional, com destaque para indicadores relacionados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 6 e 7. Apenas 81% das escolas pesquisadas em 2023 possuíam sanitário interno, sendo que a média nacional é de 97%. Além disso, apenas 34% das escolas possuíam sala de professores, em comparação com a mesma informação para o total do Brasil que é de 62%. O acesso à água tratada fornecida pela rede pública era de apenas 21% no Amazonas em contraste com os 72% registrados em todo o país. Quanto ao fornecimento de energia elétrica pela rede pública, apenas 69% das escolas no estado contavam com esse serviço, em comparação com 96% em nível nacional; as escolas sem acesso à energia elétrica correspondiam a 18%, bem acima dos 2% da média do país. A coleta periódica do lixo era realizada em 33% das escolas do estado, em comparação com 78% no restante do país. Quanto ao acesso à Internet Banda Larga, apenas 36% das escolas no Amazonas possuíam esse serviço, enquanto em todo o Brasil era de 75%. Esses dados evidenciam a urgência de investimentos significativos na infraestrutura escolar do Amazonas, visando à melhoria das condições de ensino e aprendizagem, além de promover a igualdade de oportunidades educacionais (INEP, 2023).

Em consonância com os dados supracitados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal indicador de qualidade da educação do Brasil, evidencia uma situação desigual em relação à média nacional. Em 2019, o estado do Amazonas alcançou apenas a 18ª posição (5,3) no Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e não

apresentou evolução nos anos de 2017 e 2019. A média nacional foi de 5,7, sendo o maior número (6,5) alcançado pelo estado de São Paulo, e o menor Sergipe com 4,6. Dentre os 62 municípios que compõem o estado Amazonas, a capital Manaus e Boca do Acre apresentaram o maior IDEB com 6,0 e o município de Pauini o menor com 2,9. Nos anos finais do Ensino Fundamental, obteve o 13º lugar em relação ao ranking nacional (4,5). Já no Ensino Médio, ocupou a 19ª posição (3,5), o mesmo Ideb alcançado em 2015, demonstrando uma estagnação dos resultados (IDEB, 2019).

O estado do Amazonas apresenta taxas de atendimento escolar abaixo da média nacional em todas as faixas etárias. Para crianças de 4 a 5 anos, a taxa é de 87,6% no Amazonas, enquanto no Brasil é de 92,2%. Na faixa etária de 6 a 14 anos, a taxa é de 99,4% no Amazonas e 99,7% no Brasil. Já para jovens de 15 a 17 anos, a taxa é de 91,3% no Amazonas e 92,2% no Brasil. A taxa de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos no Amazonas é de 56% enquanto a média nacional é de 64,4%. É importante destacar que a maior taxa de conclusão é de 81% em São Paulo, enquanto a menor é de 50% em Sergipe.

As avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) para diagnosticar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são sistemas complexos que mesmo sendo construídos para atender em larga escala não abarcam toda representatividade do território nacional. Um dos critérios de exclusão são as escolas multisseriadas, entretanto, a realidade rural amazônica mostra uma grande quantidade de escolas com esse sistema multisseriado, portanto, ficam fora desse tipo de avaliação com parâmetros nacionais, sendo sua realidade não retratada nos dados oficiais.

Sabemos que os índices são construídos a partir de amostragem desse grande território brasileiro, entretanto, a inexistência de mecanismos de avaliação que incluam as áreas não cobertas, mesmo por amostragem, torna o resultado muito distante da realidade, o que pode afetar a utilidade dos resultados das avaliações para análises comparativas e formulação de políticas, e gerar lacunas na compreensão da qualidade da educação em certos contextos, como as áreas rurais da Amazônia. Portanto, é essencial que outras formas de avaliação sejam implementadas de modo que possa garantir uma avaliação abrangente e que considere as peculiaridades do sistema educacional brasileiro.

Estudos como o de Soares *et al.* (2006) propõem um modelo comparativo de decomposição de determinantes, observando se o desempenho do ensino nas mesmas condições e modalidades apresentam diferenças e o quão diferentes se apresentam. Dois outros estudos de Hoffman (2019) e Willian (2019) propuseram métodos de avaliações locais adaptadas às necessidades específicas das escolas; avaliações formativas, em vez de focar apenas nos resultados finais; avaliações participativas, envolvendo alunos, pais e membros das comunidades; e avaliações contextualizadas, considerando os aspectos socioculturais e ambientais das escolas multisseriadas e de áreas rurais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 como um plano decenal, é um dos principais instrumentos para o monitoramento, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no Brasil. As metas e diretrizes do PNE visam reduzir as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população na formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania (MEC/SASE, 2014). Mesmo sendo um plano robusto e basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, na prática, sua aplicação enfrenta muitos desafios, considerando as desigualdades regionais no Brasil, principalmente no que se refere ao alcance dessas metas na educação do campo, pois demonstra sua fragilidade e/ou ineficiência em relação à urbana.

O plano é composto por 20 metas, cada uma com suas estratégias, que somam o total de 254 estratégias (Brasil, 2014). No que se refere ao direcionamento destas para o contexto escolar das pessoas que vivem no campo, apenas 17 das estratégias incluem essas populações, e apenas uma das metas trata especificamente sobre o direito dos povos do campo.

Neste contexto, as taxas de analfabetismo em áreas rurais são superiores às da área urbana, sendo 14,9% no meio rural e 4,2% de analfabetos no meio urbano (IBGE, 2022). Este dado implica na necessidade urgente de estabelecer metas para enfrentar a situação alarmante do analfabetismo em contextos rurais, uma vez que a não priorização de medidas educacionais para as populações situadas em áreas rurais compromete diretamente a atuação dos estados e municípios no direcionamento das políticas educacionais, e não contribui para a redução das desigualdades regionais, sendo este outro aspecto não trabalhado no PNE (2014-2024).

Dados disponíveis da PNAE 2022 mostram que as maiores taxas de analfabetismo se encontram nas regiões do Nordeste (11,7%) e Norte (6,4%), sendo que a mais baixa é no Sudeste com 2,9% (PNAE/IBGE, 2022). Apesar desta grave situação, ainda assim, o programa tem como meta erradicar a taxa de analfabetismo até 2024. Entretanto, em 2024, quando encerrar a vigência do PNE atual, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE,

apresenta a preocupante informação de estagnação dos dados, e o não cumprimento da maioria das 20 metas estabelecidas para melhoria na qualidade da educação brasileira, inclusive a meta de erradicação da taxa de analfabetismo.

Para Borges (2017), as metas e estratégias abordadas nos diferentes PNEs refletem necessidades que já constam em leis, resoluções e pareceres, que regem a educação brasileira. Ao fazer essa reflexão, a autora também se refere ao Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/Amazonas) e ao Plano Municipal de Educação do município de Manaus (PME/Manaus). A Educação do Campo, da maneira como vem sendo abordada nos diferentes planos, “demonstra um atraso em relação à luta dos movimentos sociais do Campo, uma vez que eles vêm trazendo para o centro do debate a necessidade de uma educação diferenciada e específica para os sujeitos do campo” (Borges, 2017, p. 101).

É necessário, portanto, introduzir abordagens mais abrangentes e inclusivas na formulação de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à Educação do Campo. Para tal, esta abordagem requer um maior reconhecimento e consideração das especificidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais, bem como o desenvolvimento de estratégias e medidas concretas para atender às suas necessidades educacionais. As metas e diretrizes adotadas exigem sistemas de ensino adaptados às necessidades da vida rural e de cada região, apoiadas em metodologias e conteúdos curriculares adequados à realidade escolar presente no rural, incluindo, ainda, adequação do calendário escolar às temporalidades da vida no rural, considerando as fases e ciclos da produção agrícola como as condições ambientais específicas.

AS CONDIÇÕES ADVERSAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NO MEIO RURAL DO AMAZONAS

Ponderar sobre a educação no estado do Amazonas exige que seja considerada as diversas peculiaridades da região, ou seja, as grandes extensões territoriais dos municípios, sendo o maior o município de Barcelos, com aproximadamente 122 mil km², tamanho comparado ao território de Portugal, e o menor o município de Iranduba com 2 mil km². Em média, um município do Amazonas possui 25 mil km² de área territorial, comparado à extensão de países como Haiti. Importante destacar que é no Estado que se encontram os seis maiores municípios do Brasil. Por sua vez, deve-se considerar a existência de uma densa malha hidroviária com predominância do transporte fluvial, que implica em um alto custo logístico e econômico,

além dos fatores naturais que ocorrem em grande parte do território amazonense como a variação sazonal dos rios cujos fenômenos ambientais de secas e cheias comanda o modo de vida da população local. Este contexto ambiental deve ser o balizador da implementação de políticas educacionais, bem como de todas as políticas públicas.

Outra característica importante do Estado é a concentração da população nos centros urbanos (79%), entretanto, em termos de extensão territorial o estado é predominantemente rural, e as longas distâncias entre as comunidades rurais e os centros urbanos são fatores importantes a serem considerados, principalmente no repasse dos recursos públicos para a educação. No ano de 2023, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) publicou, por meio de portaria, os valores estimados por aluno/ano para as séries iniciais rural do Ensino Fundamental no valor de 6.112,89 aluno/ano, para as séries finais rural foi 6.378,67, e para o Ensino Médio 6.910,23 aluno/ano. Comparados com os valores repassados para o Distrito Federal, sendo 6.120,86 para séries iniciais rural do Ensino Fundamental, 6.386,99 para as séries finais rural, e 6.919,24 para o Ensino Médio, podemos observar que não foram levados em consideração as peculiaridades logísticas do estado do Amazonas.

Entendemos que o surgimento dos indicadores Valor Anual por Aluno (VAAF), o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), e o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) foram um grande avanço na tentativa de diminuição dessas desigualdades, entretanto, a realidade das escolas rurais muitas vezes não conseguem atender às condicionalidades preconizadas na Lei nº 14.113/2020, como a escolha do “gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho” ou “a escolha realizada com a participação da comunidade escolar”, muitas das vezes essa escolha é política e não técnica; ou mesmo a condicionalidade que trata da participação dos estudantes em exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, como já foi mostrado, parte desses exames não são aplicados em comunidades rurais mais distantes dos centros urbanos, e a distância é um fator característico da região Amazônica. Portanto, a criação e a implementação das políticas públicas sociais devem considerar esses fatores como realidade a ser enfrentada, e não como empecilho para o não atendimento.

METODOLOGIA

ÁREA DE ESTUDO

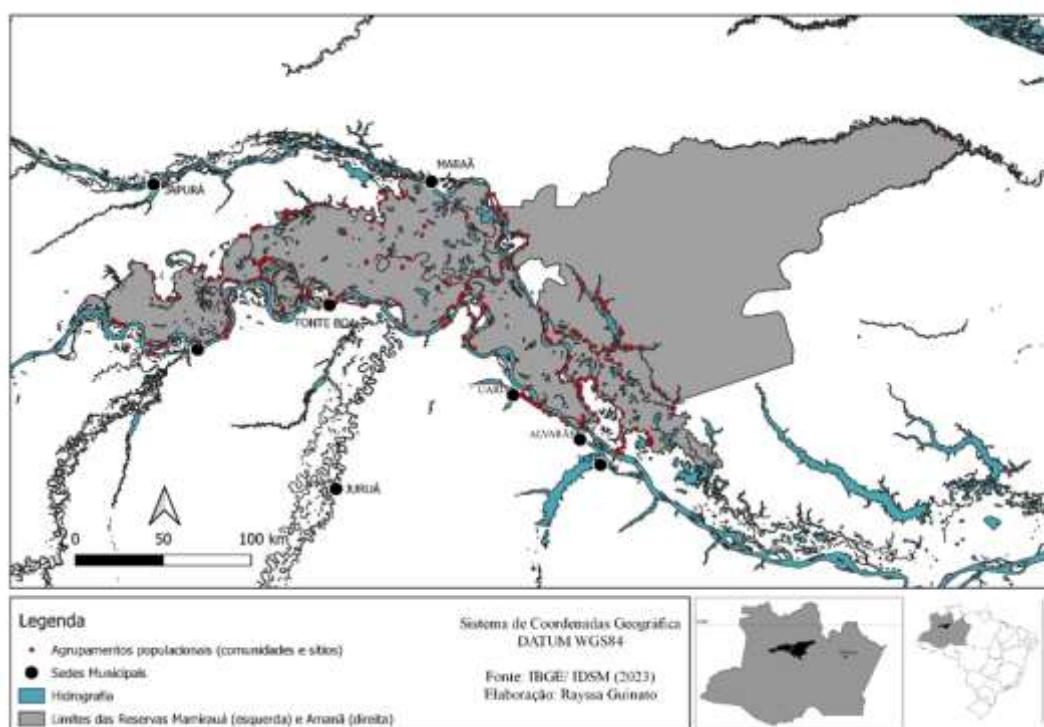
A pesquisa ocorreu em duas UCs de Uso Sustentável - Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (RDS Mamirauá) criada em 1990, e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (RDS Amanã) criada em 1998, ambas localizadas na região do Médio Solimões (Figura 1) na Amazônia Central, que estão sob a gestão do governo do estado do Amazonas.

A RDS é uma categoria que faz parte do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) que abriga populações tradicionais que possuem seu modo de vida baseado em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais ao longo e gerações e desempenham um papel importante de proteção da natureza. Portanto, tem como objetivo básico assegurar essas condições, além de conservar o conhecimento desenvolvido por essas populações (SNUC, 2000).

As duas UCs compreendem uma área de aproximadamente 3.500.000ha, são consideradas Patrimônio Mundial da Humanidade, juntamente com o Parque Nacional de Anavilhanas, e o Parque Nacional do Jaú. Esse bloco de UCs com extensão de aproximadamente 6 milhões de hectares é considerada pela Unesco como a maior área protegida da Bacia Amazônica, sendo designada como Complexo de Conservação da Amazônia Central¹.

¹ Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/998>.

Figura 1: Localização da RDS Amanã por situação política administrativa municipal



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2019

A população de moradores das duas UCs é de aproximadamente 16 mil pessoas, em mais de três mil domicílios distribuídos em 336 pequenas localidades (SIMDE, 2018/2019), com uma média de 10 domicílios cada, e uma densidade demográfica média de 0,5 hab/km². As casas são construídas com sua frente voltada para o rio, acompanhando seu curso. O rio é a principal via de acesso dessa região, e influencia diretamente nas condições de locomoção, atividades econômicas e sociais.

A região é marcada por uma sazonalidade hídrica ao longo do ano definida por um calendário ambiental de enchente e cheia (janeiro a julho), vazante e seca (agosto a dezembro). Essa grande variação do movimento dos rios cria distâncias entre o domicílio e sua margem, podendo chegar a 1km na época da seca, com uma amplitude média anual do nível de água de 12,72m (IDSM, 2024).

A pesquisa foi realizada a partir de estudo de caso realizado na RDS Mamirauá e Amanã com o intuito de entender como se configuram as políticas públicas em diversos contextos educacionais geridos pelas instâncias governamentais estadual e municipal.

Os dados fazem parte de uma série histórica de pesquisas sociais realizadas pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), instituição de pesquisa ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, e compõem um Sistema de Monitoramento Demográfico e

Econômico (SIMDE). As coletas foram realizadas em dois períodos, na RDS Amanã em 2018 e na RDS Mamirauá em 2019, ambas no primeiro semestre, entre fevereiro e julho de cada ano.

O recurso metodológico utilizado foi a aplicação de dois questionários, o primeiro para a liderança local, contendo perguntas sobre (a) a existência de escola e seu funcionamento; (b) os turnos e alunos atendidos; (c) o recebimento de material escolar; (d) equipamentos e infraestrutura escolar; (e) professores e programas de ensino. O segundo questionário foi aplicado de maneira censitária para cada domicílio das comunidades. Foram entrevistadas 3.856 pessoas na RDS Amanã e 8.251 pessoas na RDS Mamirauá, contendo perguntas, agrupadas em (a) características dos moradores; (b) capacidade de leitura; (c) escolaridade.

No universo de 336 agrupamentos populacionais, 232 são denominados de comunidades, 2 de aldeias, 98 de sítios, e 4 de localidades. Os agrupamentos se diferenciam pelo nível da sua organização social. As mais complexas são denominadas comunidades e aldeias, pois possuem dois ou mais grupos de parentesco, e um número maior de moradias, em média dez domicílios cada. Estas possuem associações comunitárias formalizadas como pessoa jurídica, escola, centro comunitário, templos religiosos, motor de energia elétrica coletivo. Enquanto os menos complexos são os sítios e as localidades, pois possuem um único grupo de parentesco, poucas moradias, de uma a quatro casas, e não possuem a infraestrutura básica das comunidades como escola e igrejas (Moura *et al.*, 2016).

ANÁLISE DE DADOS

Na Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã e na RDS Mamirauá, as condições das escolas revelam um cenário preocupante. Em termos da oferta do serviço público de educação, na área estudada, um pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos pesquisados têm acesso ao sistema educacional no seu local de moradia, concentrado principalmente nas comunidades, onde há o maior contingente populacional. Esse tipo de organização social impacta diretamente na oferta de serviços públicos, pois o definidor para implementação das políticas públicas nessa região perpassa pela quantidade de habitantes em cada local, o que provoca uma não oferta em muitas das pequenas localidades.

Tabela 1: Número de agrupamentos pesquisados com ou sem escola nos anos de 2018/2019.
N= 336 agrupamentos

Ano passado tinha escola na comunidade?	Sim	Não	Total
Comunidade/Aldeia	171	63	234
Sítio/Localidade	3	99	102
Total	174	162	336
%	52%	48%	

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Os outros 48% dos agrupamentos não atendidos de forma direta pelo serviço público precisaram fazer arranjos para garantir o ensino para os seus familiares, como deslocar os alunos para as comunidades mais próximas, ou migrarem para as cidades, como foi relatado por oito comunidades.

Quadro 1: Número de agrupamentos pesquisados com ou sem escola nos anos de 2018/2019.
N= 336 agrupamentos

Onde tiveram aulas ano passado?
As aulas acontecem na casa do presidente
Estudavam no centro comunitário e casa da professora
Funciona na casa das famílias ou igreja
As aulas aconteceram no centro comunitário
As aulas eram ministradas na cozinha comunitária
Estudam em outra comunidade próxima
É uma casa emprestada para dar aula
Na casa do morador da comunidade

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Foram analisados dados de 182 escolas rurais, sendo que em algumas comunidades foi registrado mais de uma escola. Destas, 63 declararam não ter funcionado regularmente em 2018/2019. Os principais motivos relatados foram:

Quadro 2: Principais motivos relatados para o não funcionamento da escola nos anos de 2017/2018. N= 63 escolas

Motivos	Frequência
Falta de energia	13
Professores se ausentam para receber seu salário e fazer as compras para o mês	10
Não tinha Professor	9
Turno não ofertado	5
Falta/Atraso no pagamento dos professores	4
Problemas técnicos na transmissão das aulas	3
Professor estuda na cidade	3
Escola desativada	2
Falta de condições na escola	2
Falta de merenda escolar	2
Número de alunos insuficiente	2
Os alunos desistiram	2
Professor faltava muito	2
As vezes os alunos estavam pescando	1
Falta de material escolar	1
Os alunos da EJA não comparecem às aulas	1
TV estava com problemas	1

Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Em relação aos turnos das aulas, foram ofertados os três turnos ao longo de 2018, sendo majoritariamente nos turnos diurnos, 83% das ofertas.

Tabela 2: Aulas ofertadas por turnos nos anos de 2017/2018. N= 182 escolas

Turno ofertado	Frequência (%)
Manhã e tarde	43,3
Manhã e noite	20,8
Manhã, tarde e noite	18,7

Somente manhã	15,6
Somente tarde	0,3
Tarde e noite	1,4
	100,00

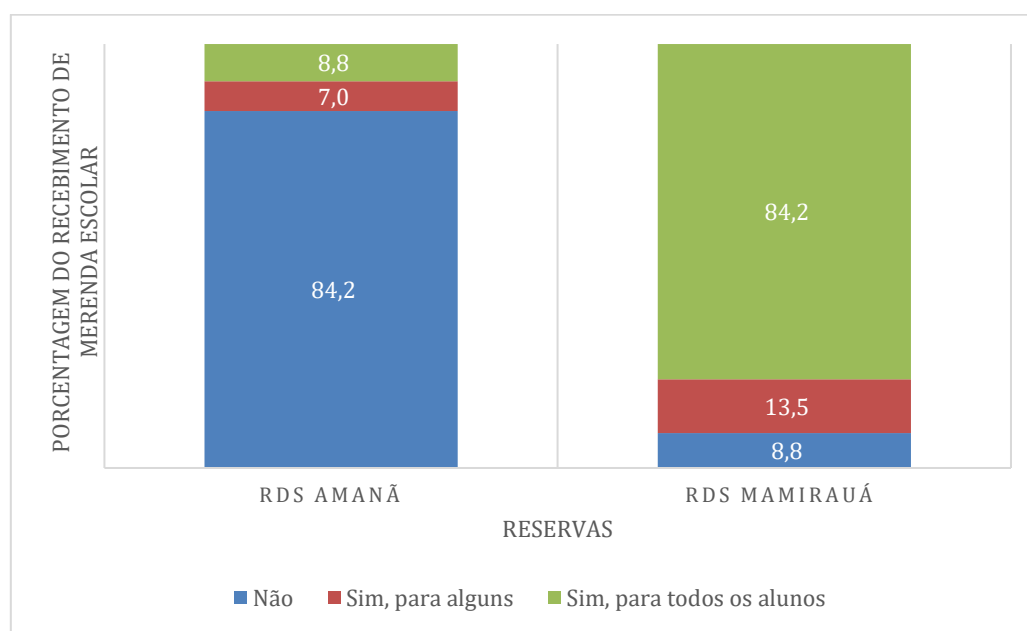
Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Além dos Ensinos Fundamental e Médio, 40% das comunidades declararam ter ofertado aulas pelos Programas Ensino Tecnológico (22,5%), Educação de Jovens e Adultos-EJA (31,3%), e Reescrevendo o Futuro (0,5%). E, 93% declararam ter turmas multisseriadas em 2018/2019.

MERENDA ESCOLAR

Em relação à distribuição de merenda escolar, 171 escolas responderam à questão. Destas, 84% das escolas na RDS Amanã declararam não ter recebido merenda escolar. Enquanto na RDS Mamirauá, 84% declararam ter recebido a merenda para todos os alunos, e 13% somente para alguns alunos.

Figura 2: Distribuição da merenda escolar nos anos de 2017/2018. N= 57 escolas RDS Amanã; N=114 escolas RDS Mamirauá



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

ESCOLA PRÉDIO

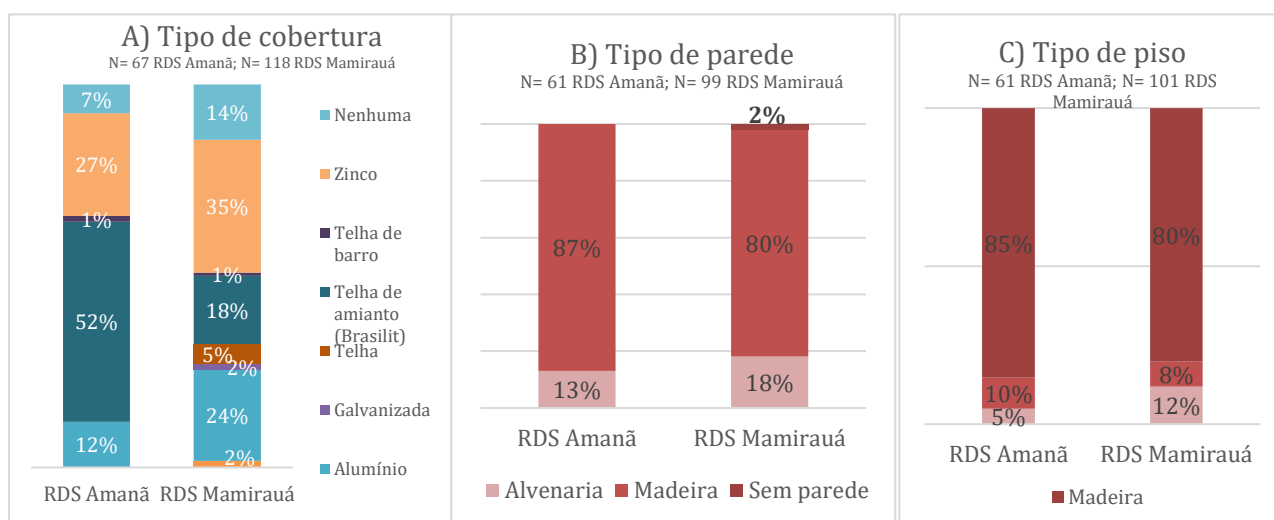
Sobre a presença de prédios escolares, 181 escolas responderam à questão, 91% agrupamentos populacionais na RDS Amanã, e 88% na RDS Mamirauá declararam ter prédios escolares.

Das escolas com prédios, tanto na RDS Amanã quanto na RDS Mamirauá, foram identificadas uma média de duas salas, e seis janelas por escola. Do total de escolas avaliadas, somente quatro escolas da RDS Mamirauá declararam ter telas de proteção contra insetos.

INFRAESTRUTURA

Na RDS Amanã, a maioria das escolas apresentou como cobertura telhas de amianto (52%), paredes e piso de madeira (87% e 85%). Na RDS Mamirauá, a maioria das escolas tinham coberturas de zinco (35%), com paredes e pisos de madeira (80% cada).

Figura 3 (a, b, c): Tipos de cobertura, paredes e piso das escolas das RDS Amanã e Mamirauá nos anos de 2017/2018

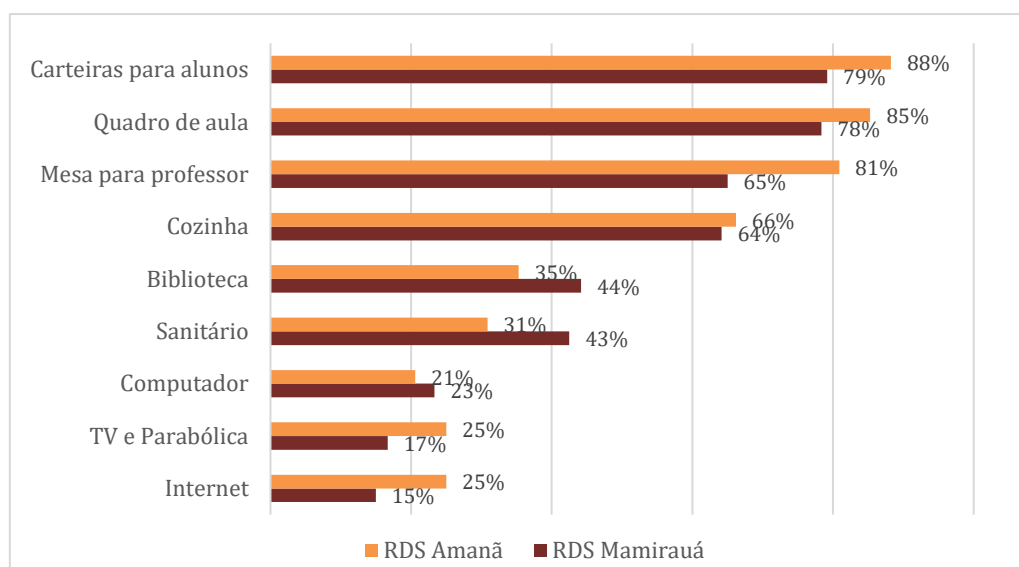


Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

Foram realizadas avaliações das condições gerais das escolas, verificando se atendiam aos critérios: salas de aula claras, com carteiras suficientes para os alunos; quadro de aula; iluminação elétrica. Das 51 comunidades pesquisadas na RDS Amanã, 88% dos entrevistados relataram que as escolas estão em condições inadequadas; na RDS Mamirauá, em 105 das comunidades levantadas, 69% dos entrevistados declararam que as escolas estão em condições inadequadas, enquanto 30,5% consideraram as condições adequadas. Além disso, muitos relataram que as escolas eram muito antigas; não ofereciam condições adequadas para as aulas e apresentavam problemas estruturais, como madeira deteriorada.

Na análise da infraestrutura das escolas, verificando a presença de biblioteca, carteiras para alunos, computador, cozinha, internet, mesa para professor, quadro de aula, sanitário, TV e antena parabólica, constatou-se que, na RDS Amanã, das 68 escolas avaliadas, 5 delas (7%), e na RDS Mamirauá, das 120 escolas avaliadas, 19 delas (16%) não contavam com nenhuma dessas estruturas mencionadas (Figura 3).

Figura 4: Equipamentos e Infraestrutura básica das escolas das RDS Amanã e Mamirauá nos anos de 2017/2018. N= 68 escolas RDS Amanã; N=120 escolas RDS Mamirauá



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

NÚMERO DE PROFESSORES

Em relação ao número de professores lotados nas escolas, na RDS Amanã, foi contabilizado um total de 201 professores, dos quais 147 (73%) eram de origem rural e 54 (27%) de origem urbana. Na RDS Mamirauá, foram registrados 336 professores, sendo 211 (63%) de origem rural, 123 (37%) de origem urbana e dois professores não especificaram sua origem. Em ambas as Reservas, aproximadamente 33% dos professores possuíam formação de nível superior, enquanto 65% não possuíam essa formação e 2% não forneceram informações a respeito. Além disso, foi relatado que 30% das escolas tinham apenas um professor.

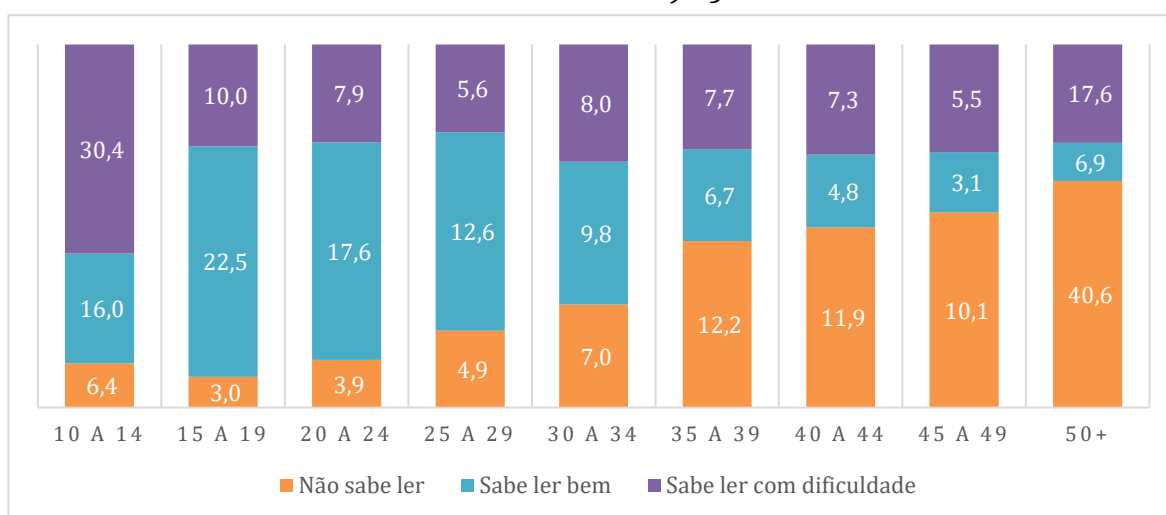
CAPACIDADE DE LEITURA

Para identificar a capacidade de leituras dos entrevistados, foi entregue durante as entrevistas, tarjetas impressas com frases simples para que os mesmos realizassem a leitura de forma voluntária. Das pessoas entrevistadas em 2018 com mais de 10 anos, na RDS Amanã, constatou-se que 61% dos

entrevistados afirmaram "saber ler bem", enquanto 25% relataram "saber ler com dificuldade" e 14% declararam "não saber ler". Paralelamente, na RDS Mamirauá, no ano de 2019, os resultados foram semelhantes: 58% dos entrevistados disseram "saber ler bem", 27% indicaram "ler com dificuldade" e 14% afirmaram "não saber ler".

Em relação à capacidade de leitura por grupos etários para ambas as reservas, observou-se que 30% na faixa etária de 10 a 14 anos declararam ter dificuldade para ler. Entre os entrevistados na faixa etária de 15 a 34 anos, 62% afirmaram "saber ler bem", enquanto as faixas de idade a partir de 35 anos, 75% declararam "não saber ler".

Figura 5: Capacidade de leitura por grupos etários acima de 10 anos de idade moradores das RDS Amanã e RDS Mamirauá. N= 9.051 entrevistados



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

FREQUENTAM A ESCOLA ATUALMENTE

Do universo de 3.236 entrevistas na RDS Amanã, constatou-se que 57% dos entrevistados afirmaram estar estudando no momento da coleta (2018/2019), sendo a maioria do sexo masculino (29%). Na RDS Mamirauá, no universo de 7.915 entrevistas, 53% declararam não estar estudando no momento da coleta, sendo a maioria do sexo masculino (31%).

Dentre os indivíduos que estavam frequentando a escola no ano de 2018/2019, totalizando 5.095, o estudo revela uma distribuição diversificada das modalidades de ensino frequentadas nas duas reservas. Destes, 11% estão cursando a Educação Infantil, 44% estão cursando o Ensino Fundamental

anos iniciais, 24% o Ensino Fundamental anos finais, 14% o Ensino Médio ou Tecnológico, 4% no EJA, e 3% o Ensino Superior.

Dentre os entrevistados, somente 43% dos alunos da Educação Infantil estão em fase correta da idade/série; 54% dos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais estão em fase correta da idade/série; 50% dos entrevistados do Ensino Fundamental dos anos finais; 33% dos entrevistados do Ensino Médio estão em fase correta da idade/série.

Tabela 3: Total e percentual de pessoas estudando, e estudando na idade/série corretas nos anos de 2017/2018. N= 5.095 entrevistados

	Total entrevistados	%	Entrevistados com Idade/Série correta	%
Educação Infantil	560	11	240	43
Ensino Fundamental Anos Iniciais	2.235	44	1.217	54
Ensino Fundamental Anos Finais	1.227	24	610	50
Ensino Médio /Tecnológico	714	14	236	33
EJA	226	4		
Nível Superior	133	3		
	5.095	100		

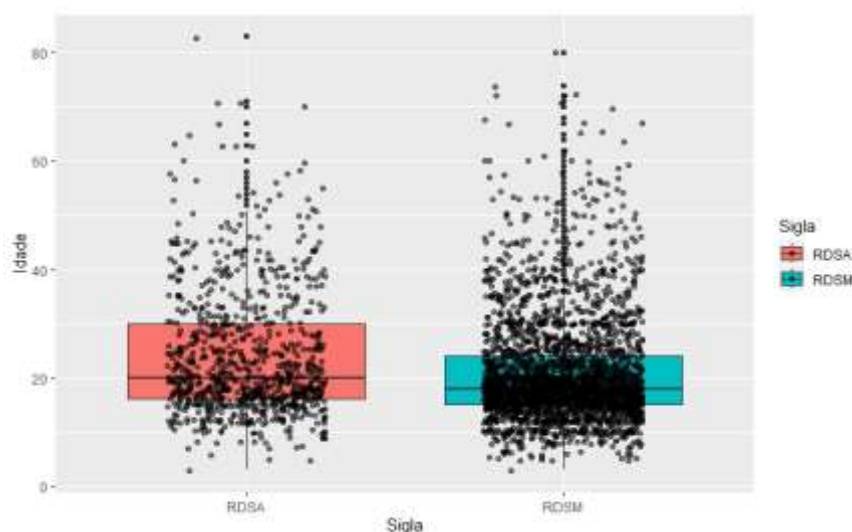
Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

IDADE EM QUE PAROU DE ESTUDAR

Na RDS Amanã, a média de idade com que os entrevistados pararam de estudar foi com 24,15 anos. Em Mamirauá, essa média foi de 20,90 anos (Tabela 01 e Figura 6). 35% dos entrevistados pararam de estudar entre 7 de 17 anos, 28% entre 18 e 24 anos, e 37% acima de 25 anos.

Figura 6: Idade em que parou de estudar na RDS Amanã (N= 854 entrevistados) e RDS Mamirauá (N= 2789 entrevistados)

Reserva	Média	Mediana	Desvio padrão
RDSA	24,15	20	± 11,7
RDSM	20,90	18	± 9,7



Fonte: Dados demográficos, SIMDE: Instituto Mamirauá, 2018/2019

ÚLTIMA SÉRIE CURSADA

Em relação à última série cursada, para ambas as reservas a maioria declarou ter estudado até o Ensino Fundamental anos iniciais, correspondendo 35% na RDS Amanã com idade média de 20 anos, e 40% na RDS Mamirauá com idade média de 17 anos quando parou de estudar. O segundo maior percentual foi referente ao Ensino Fundamental anos finais, sendo 29% dos declarantes da RDS Amanã, com idade média de 23 anos, e 25% da RDS Mamirauá com idade média de 20 anos. O terceiro maior percentual foi referente ao Ensino Médio, sendo 19% dos declarantes da RDS Amanã, e 24% da RDS Mamirauá, para ambas as reservas, idade média que parou de estudar foi de 23 anos.

PORQUE PAROU OU INTERROMPEU OS ESTUDOS

Quando interrogados sobre o principal motivo de terem parado ou interrompido os estudos no ano anterior, foram citados 155 motivos, sendo os mais frequentes: Precisou trabalhar (23%); Concluiu o Ensino Médio (9%); Série/ano não ofertada pela escola (9%); Nunca estudou (8%); Casou (6%); Não quis mais estudar (8%); Gravidez (4%); Falta de condições na escola (3%); Dificuldade de aprendizagem (3%); Falta de transporte (2%); Cuidar dos filhos (2%); Professor faltava muito (2%).

DISCUSSÃO

A transformação no sistema educacional brasileiro vem ocorrendo em maior profundidade nos últimos 30 anos, com destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que a definiu como um direito social e uma responsabilidade do Estado. Os artigos 205, 206 e 212 tratam especificamente desse direito, no preparo para o exercício da cidadania, além da igualdade de condições no acesso, e a distribuição dos recursos públicos que assegurem o atendimento no ensino obrigatório.

Muitas políticas públicas de educação foram implementadas ao longo desses anos, como o Programa Brasil Alfabetizado; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Escola Acessível; Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); FUNDEB, e o mais recente Programa Pé de Meia. No entanto, é evidente que ainda são necessários ajustes significativos e políticas complementares adaptadas às diversas regiões do país para que essas políticas sejam efetivadas no território, pois é na prática diária que se concretizam as políticas públicas.

O contexto educacional dos agrupamentos populacionais da RDS Amanã e RDS Mamirauá apresenta uma série de desafios e problemas que afetam diretamente a qualidade e o acesso à educação. Algumas das principais questões identificadas incluem:

Acesso limitado à educação: Cerca de metade dos agrupamentos pesquisados nas áreas estudadas não têm acesso direto ao sistema educacional em seus locais de moradia. Isso resulta em uma série de arranjos improvisados por parte das comunidades para garantir o ensino, como o deslocamento para comunidades vizinhas ou migração para áreas urbanas.

Problemas de infraestrutura: Muitas escolas enfrentam problemas estruturais significativos, incluindo falta de prédios adequados, condições inadequadas das instalações existentes (como falta de energia, problemas com a transmissão das aulas, falta de merenda escolar, entre outros), e a falta de recursos básicos como bibliotecas, computadores e acesso à internet.

Qualificação dos professores: Apesar de um número significativo de professores estar disponível, uma parcela considerável deles não possui formação de nível superior. Além disso, a distribuição desigual de professores de origem rural e urbana pode afetar a compreensão das necessidades específicas das comunidades rurais.

Desafios na aprendizagem: A capacidade de leitura e alfabetização é uma preocupação, especialmente entre grupos etários mais velhos. O percentual significativo de pessoas que relatam dificuldade para ler ou não saber ler indica a necessidade de programas de educação continuada e de

alfabetização principalmente para pessoas que fazem parte de faixas etárias superiores a 35 anos, e em turno adequado para esse público.

Evasão escolar: Um número considerável de pessoas interrompeu seus estudos por uma variedade de razões, como necessidade de trabalhar, falta de oferta de determinadas séries ou anos escolares, gravidez, entre outros. Essa descontinuidade pode afetar negativamente o desenvolvimento educacional e econômico dessas comunidades.

A infraestrutura básica das escolas, a qualificação dos professores, o fornecimento de merenda escolar, o transporte escolar garantido e um sistema de avaliação e monitoramento contínuo são exemplos de aspectos que podem influenciar positivamente na eficácia das políticas públicas educacionais. Na área estudada, constatou-se que pouco mais da metade (52%) dos agrupamentos populacionais têm acesso ao sistema educacional em sua localidade de residência, concentrando-se principalmente onde há maior densidade populacional. Isso indica que o acesso à educação ainda é condicionado por critérios que não consideram adequadamente as particularidades regionais, como a presença de pequenas comunidades que muitas vezes precisam adotar medidas alternativas, como a realização de aulas em locais improvisados, como a casa de líderes comunitários ou igrejas, onde frequentemente falta infraestrutura básica.

Mesmo nas comunidades que possuem escolas com funcionamento regular, as aulas muitas vezes são interrompidas durante o mês devido a diversos motivos. Os principais motivos destacados foram: a falta de energia elétrica na comunidade (13%), por não ter diesel para funcionar o gerador de energia ou o equipamento está quebrado; o professor precisar se ausentar da comunidade, devido à necessidade de receber o salário e fazer compras na cidade (10%); a ausência de professores contratados para ministrar aulas na comunidade (9%); o turno e/ou série não ofertados (5%); atraso no pagamento do professor (4%), fazendo com que o mesmo não retorne para lecionar.

A oferta de aula é majoritariamente diurna (83%) nas escolas analisadas, e isso leva a um ciclo de não oferta de ensino aos adultos no turno noturno. Esse fator pode estar relacionado com o alto percentual (75%) de *não saber ler* concentrado nas faixas etárias superiores aos 35 anos. Em relação à capacidade de leitura por sexo, percentualmente as mulheres sabem ler mais (62%) em relação aos homens, enquanto os homens não sabem ler (16%) ou ler com dificuldade (30%) em maior percentual para ambas as reservas.

Quanto à frequência escolar, mais da metade dos entrevistados (principalmente do sexo masculino) declarou estar estudando no ano da coleta de dados, com a maioria deles (42%) cursando o Ensino Fundamental séries iniciais. Entre aqueles que interromperam seus estudos, 38% relataram ter feito isso durante o Ensino Fundamental séries iniciais com idade média de 22 anos, sendo os principais motivos relatados: a necessidade de trabalhar, a falta de oferta da série escolar naquele ano, e nunca terem frequentado a escola. Esses resultados corroboram com dados nacionais, onde a necessidade de trabalhar é o principal motivo relatado para a interrupção dos estudos (40,2%) (PNAD, 2022).

O contexto educacional nas reservas analisadas apresenta uma série de desafios que exigem intervenções significativas para garantir o acesso equitativo à educação e melhorar a qualidade do ensino oferecido. Isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, capacitação de professores, programas de alfabetização e medidas para incentivar a continuidade dos estudos, e um acompanhamento contínuo, com mensuração, mas também com revisão crítica qualitativa dessas políticas nos diferentes territórios. Os dados mostraram que a universalização da educação ainda está longe de acontecer nessa área estudada, dentre os que declararam estar estudando no Ensino Infantil ao Ensino Médio, somente metade estão na idade/série correta, ou seja, há uma grande defasagem educacional nessa região que precisa ser analisada com maior nitidez para que sejam aplicadas políticas mais direcionadas para essa realidade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um importante instrumento em favor da qualidade da Educação Básica no Brasil, abrangendo aspectos como aprendizagem dos alunos e qualidade do ensino oferecido. Esse índice tem um papel importante na avaliação da eficácia das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, especialmente quando consideramos as condições infraestruturais das escolas, a qualificação dos docentes e a disponibilidade de recursos para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Por meio do IDEB, é possível analisar não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a efetividade das estratégias adotadas para promover a igualdade de condições no acesso à educação e a distribuição equitativa dos recursos públicos, aspectos que foram discutidos anteriormente neste texto. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam acompanhadas de medidas concretas para enfrentar os desafios específicos como os enfrentados pelas escolas situadas nas RDS Amanã e RDS Mamirauá, visando garantir o acesso equitativo e a qualidade da educação para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Este artigo apresentou um diagnóstico sobre a situação da educação, principalmente em termos de infraestrutura, de escolas rurais localizadas em comunidades ribeirinhas na Amazônia Central, mais especificamente em uma das Unidades de Conservação. Os dados apresentaram uma situação de desigualdade de acesso, de infraestrutura, de qualificação dos professores, desafios na aprendizagem, e evasão escolar. E, principalmente, que as políticas educacionais de um modo geral negligenciam as peculiaridades ambientais e territoriais vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais na Amazônia.

Entretanto, é importante reconhecer que houve avanços significativos ao longo das últimas décadas, como o reconhecimento constitucional da educação como um direito social, e a abrangência de várias políticas públicas ao longo dos anos, mesmo que necessitando de ajustes. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, é um exemplo desse esforço conjunto entre União, Estados, e Municípios, para um trabalho colaborativo em favor da melhoria da qualidade da Educação Básica. Faz parte ainda desse plano o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que tem como meta equiparar, até 2022, os níveis de Educação Básica aos dos países desenvolvidos.

Portanto, existem avanços em direção à universalização do acesso à educação, mesmo em áreas remotas da Amazônia rural. No entanto, como apresentado neste artigo, esse acesso ainda é precário e a qualidade da educação ainda precisa ser alcançada, principalmente nas modalidades de ensino, programas como o EJA, escolas multisseriadas, escolas polos, e ensino tecnológico, que tem funcionado mesmo precariamente, e fora de contexto.

Estudos como este torna-se importante por detalhar de forma concreta as diversas realidades muitas vezes negligenciadas, haja vista que o conhecimento da realidade educativa permite a adoção de políticas e programas públicos que se aproximem das diversas realidades, além de adotar mecanismos de avaliação mais contextualizado para superar esses desafios, e incluir esse esforço na avaliação nacional.

Portanto, garantir investimentos contínuos em infraestrutura escolar, capacitação adequada de professores, programas de alfabetização e políticas sensíveis às necessidades locais, são recomendações importantes. Além disso, é fundamental promover uma análise criteriosa dos resultados

educacionais, coletando dados abrangentes e envolvendo as partes interessadas em processos participativos de tomada de decisão. O acompanhamento por parte dos gestores e comunidade educacional dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é imprescindível para estabelecer metas, realizar diagnósticos e avaliações pormenorizadas, com o intuito de contextualizar a aplicação das políticas públicas em um cenário de desigualdades educacionais. Assim, será possível ter um resultado mais real do impacto dessas políticas em todo o território nacional. Portanto, sem dados não há como desenvolver uma política pública efetiva, principalmente em áreas remotas como as estudadas no Amazonas, que possuem desafios significativos, que impactam de maneira desigual em diversos grupos populacionais, aumentando as desigualdades já existentes.

REFERÊNCIAS

BORGES, H.S. EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO. **REVISTA AMAZÔNIDA**, N.1, P. 96-117, JUL. 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, 26 JUN. 2014. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL__03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. ACESSO EM: 20 JANEIRO 2024.

FAS — FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL; UNICEF — FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **RECORTES E CENÁRIOS EDUCACIONAIS EM LOCALIDADES RURAIS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS**. MANAUS: FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, 2017. P. 84.

HOFFMANN, JUSSARA. **AVALIAÇÃO FORMATIVA OU AVALIAÇÃO MEDIADORA? PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA**, 2013. DISPONÍVEL EM: [AVALIAO-FORMATIVA-OU-AVALIAO-MEDIADORA-1.PDF](#) >. ACESSO EM: 3 DE MAIO DE 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DO AMAZONAS CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2021**. BRASÍLIA-DF INEP/MEC 2022.

MOLINA, MÔNICA C. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS. **EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**, VIÇOSA, V. 6, N. 2, P. 378-400, JUL./DEZ. 2015

MOURA, E. A. F. *ET AL.* **SOCIODEMOGRAFIA DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ: 2001–2011.** TEFÉ: BELÉM: INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ; IDSM; NAEA; 2016.

PEREIRA, CAROLINE NASCIMENTO; CASTRO CESAR. **EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DIFERENCIAIS ENTRE O RURAL E O URBANO.** TEXTO PARA DISCUSSÃO / INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. BRASÍLIA: RIO DE JANEIRO: IPEA, 2021. [ACESSADO 12 JANEIRO 2022], PP. 185–212. DISPONÍVEL EM: DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.38116/TD2632](http://dx.doi.org/10.38116/TD2632).

PEREIRA, H. C.; NASCIMENTO, A. CLAUDEISE S.; MOURA, EDILA A. F.; CORRÊA, DÁVILA S.; CHAGAS, H. C. MIGRAÇÃO RURAL–URBANA POR DEMANDA EDUCACIONAL NO MÉDIO SOLIMÕES, AMAZONAS. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 27, p. 1–26, 2022.

RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–2022. INEP. DISPONÍVEL EM: [RELATORIO_DO_QUARTO_CICLO_DE_MONITORAMENTO_DAS_METAS_DO_PLANO_NACIONAL_DE_EDUCACAO.PDF](https://inep.gov.br/relatorio-do-quarto-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao.pdf) (INEP.GOV.BR). ACESSADO EM 02 DE FEVEREIRO DE 2024.

SIMDE – SISTEMA DE MONITORAMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO. RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL AMANÃ. BANCO DE DADOS. TEFÉ: IDSM, 2018.

SIMDE – SISTEMA DE MONITORAMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÔMICO. RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ. BANCO DE DADOS. TEFÉ: IDSM, 2019.

STROMQUIST, NELLY P. A DESIGUALDADE COMO MEIO DE VIDA: EDUCAÇÃO E CLASSE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA. **R. BRAS. EST. PEDAG.**, BRASÍLIA, v. 85, n. 209/210/211, p. 11–28, JAN./DEZ. 2004.

WILIAM, DYLAN. A AVALIAÇÃO FORMATIVA DO DESEMPENHO DOCENTE. DOSSIÊ – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. **LINHAS CRÍTICAS**, BRASÍLIA, DF, v.25 – AHEAD OF PRINT, p.173–205. DOI 10.26512/LC.V25I0.24275.

ZAGO, N. MIGRAÇÃO RURAL–URBANA, JUVENTUDE E ENSINO SUPERIOR. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, RIO DE JANEIRO, v. 21, n. 64, p. 61–78, JAN./MAR. 2016. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1413-24782016216404](https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216404).