

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E POBREZA NA AMAZÔNIA: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS E DESAFIOS DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND POVERTY IN THE AMAZON: HISTORICAL
CONTINUITIES AND CHALLENGES OF THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN IN
LIGHT OF PIERRE BOURDIEU

DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y POBREZA EN LA AMAZONIA: PERMANENCIAS
HISTÓRICAS Y DESAFÍOS DEL NUEVO PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN A LA LUZ
DE PIERRE BOURDIEU

Ana Claudia Cetauro Gomes¹
Josiane Paes Patricio²
Sebastiao Ferreira Lisboa Neto³

RESUMO: Este artigo analisa as desigualdades educacionais e a pobreza na Amazônia brasileira, articulando permanências históricas, desigualdades territoriais e culturais e os desafios do planejamento educacional contemporâneo. O objetivo é compreender como condições materiais de pobreza, distâncias, infraestrutura, trabalho familiar e desigual valorização dos capitais culturais interferem no acesso, na permanência e na aprendizagem, bem como discutir em que medida o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 15.388/2026, oferece instrumentos para o enfrentamento dessas desigualdades. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com análise de registros de Antônio Gonçalves Dias sobre a instrução pública no rio Solimões, documentos do PNE 2014–2024, dados do Inep e do IBGE e literatura recente sobre juventudes e populações ribeirinhas amazônicas. O referencial teórico principal é Pierre Bourdieu, em diálogo com Jean-Claude Passeron, mobilizando os conceitos de capital cultural, habitus, violência simbólica e reprodução social. Os resultados indicam que a ampliação formal do acesso não elimina desigualdades de permanência e aprendizagem. Conclui-se que o novo PNE avança ao explicitar desigualdades regionais, territoriais e socioeconômicas, mas sua efetividade dependerá de políticas territorializadas, financiamento adequado e reconhecimento dos saberes e modos de vida amazônicos.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais. Pobreza. Amazônia. Pierre Bourdieu; Plano Nacional de Educação.

¹Mestranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas – Ufam.

²Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. FACUMINAS.

³Orientador Mestre em Ciências e Meio Ambiente, Doutorando em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

ABSTRACT: This article analyzes educational inequalities and poverty in the Brazilian Amazon by connecting historical continuities, territorial and cultural inequalities, and the challenges of contemporary educational planning. It aims to understand how material conditions of poverty, distance, infrastructure, family labor, and unequal recognition of cultural capital affect access, persistence, and learning, and to discuss to what extent the new National Education Plan (PNE), established by Law No. 15,388/2026, provides instruments to address these inequalities. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on Antônio Gonçalves Dias's records on public schooling along the Solimões River, documents related to the 2014–2024 PNE, data from Inep and IBGE, and recent literature on Amazonian youth and riverine populations. Pierre Bourdieu is the main theoretical reference, in dialogue with Jean-Claude Passeron, especially through the concepts of cultural capital, habitus, symbolic violence, and social reproduction. The findings indicate that expanding formal access does not eliminate inequalities in persistence and learning. The article concludes that the new PNE advances by explicitly addressing regional, territorial, and socioeconomic inequalities, but its effectiveness will depend on territorially grounded policies, adequate funding, and recognition of Amazonian knowledge and ways of life.

Keywords: Educational inequalities. Poverty. Amazon. Pierre Bourdieu. National Education Plan.

RESUMEN: Este artículo analiza las desigualdades educativas y la pobreza en la amazonía brasileña, articulando permanencias históricas, desigualdades territoriales y culturales y los desafíos de la planificación educativa contemporánea. el objetivo es comprender cómo las condiciones materiales de pobreza, las distancias, la infraestructura, el trabajo familiar y la desigual valoración de los capitales culturales afectan el acceso, la permanencia y el aprendizaje, así como discutir en qué medida el nuevo plan nacional de educación (pne), instituido por la ley nº 15.388/2026, ofrece instrumentos para enfrentar esas desigualdades. se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, basada en registros de antônio gonçalves dias sobre la instrucción pública en el río solimões, documentos del pne 2014–2024, datos del inep y del ibge y literatura reciente sobre juventudes y poblaciones ribereñas amazónicas. El principal referente teórico es pierre bourdieu, en diálogo con jean-claude passeron, mediante los conceptos de capital cultural, habitus, violencia simbólica y reproducción social. los resultados indican que la ampliación formal del acceso no elimina las desigualdades de permanencia y aprendizaje. Se concluye que el nuevo pne avanza al explicitar las desigualdades regionales, territoriales y socioeconómicas, pero su efectividad dependerá de políticas territorializadas, financiación adecuada y reconocimiento de los saberes y modos de vida amazónicos.

Palabras clave: Desigualdades educativas. Pobreza. Amazonía. Pierre Bourdieu. Plan Nacional de Educación.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social e uma dimensão decisiva da cidadania, mas sua garantia formal não significa que diferentes grupos sociais usufruam das mesmas condições de escolarização. No Brasil, as desigualdades educacionais se relacionam às desigualdades de renda,

raça, território, infraestrutura e acesso a bens culturais. Na Amazônia, tais desigualdades assumem configurações específicas por se materializarem em territórios extensos, marcados por grandes distâncias, circulação fluvial, diversidade sociocultural, presença de povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, populações do campo, das águas e das florestas, além de centros urbanos e periferias com condições muito distintas de oferta educacional.

A pesquisa que sustenta este artigo nasceu do interesse em compreender por que dificuldades educacionais observadas historicamente na Amazônia reaparecem, sob novas formas, na contemporaneidade. Em trabalho anterior, a análise dos relatórios de Antônio Gonçalves Dias sobre a instrução pública no Amazonas mostrou que, já no século XIX, o acesso e a frequência escolar eram atravessados por distância, pobreza, escassez de professores, precariedade da infraestrutura e participação das crianças no trabalho familiar. O presente artigo retoma esse núcleo de investigação e o amplia, aproximando-o do debate sobre o Plano Nacional de Educação e das evidências recentes sobre desigualdades socioeconômicas e educacionais.

A atualidade do problema é reforçada pela produção científica recente. Bassalo e Falcão (2026), ao analisarem jovens do ensino médio em Itacoatiara, no Amazonas, e em ilhas da região metropolitana de Belém, mostram que trajetos exaustivos, preconceito territorial, responsabilidades familiares e insuficiente reconhecimento das realidades ribeirinhas repercutem diretamente na relação dos estudantes com a escola. Gentil e Calegare (2026), ao estudarem a trajetória escolar de um estudante ribeirinho na Universidade Federal do Amazonas, identificam dificuldades de deslocamento, baixa renda, acesso desigual às políticas de permanência e obstáculos tecnológicos como fatores que marcam a escolarização. Essas pesquisas confirmam que o território não é um cenário neutro, mas uma dimensão constitutiva das oportunidades educacionais.

O debate também ganha relevância diante do encerramento do PNE 2014–2024 e da entrada em vigor do novo PNE, aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. O novo plano estabelece, entre seus objetivos, a democratização do acesso e da permanência, a melhoria da qualidade educacional, a superação das desigualdades regionais na implementação das políticas e a superação das desigualdades educacionais. Ao tornar explícitos critérios como nível socioeconômico, região e localização em diferentes metas, o documento abre espaço para uma leitura territorializada das políticas educacionais (Brasil, 2026).

Com base nesse contexto, formula-se a seguinte questão: como a pobreza, as

desigualdades territoriais e as diferenças de capital cultural interferem nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na Amazônia, e quais desafios essas desigualdades colocam para o novo Plano Nacional de Educação? O objetivo geral é analisar as desigualdades educacionais e a pobreza na Amazônia, articulando registros históricos, teoria bourdieusiana, indicadores recentes e os compromissos do planejamento educacional nacional. Especificamente, busca-se: a) identificar permanências e transformações nas barreiras educacionais amazônicas; b) discutir como capital cultural, habitus, violência simbólica e reprodução social contribuem para interpretar tais desigualdades; c) relacionar pobreza e território às condições de escolarização; e d) discutir potencialidades e limites do novo PNE para uma política educacional sensível às realidades amazônicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Amazônia não pode ser tratada como uma realidade homogênea. As condições de vida de estudantes de Manaus, de cidades médias do interior, de comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas, territórios quilombolas e áreas rurais apresentam diferenças profundas. Hage (2014) chama atenção para a necessidade de romper com modelos educacionais padronizados que desconsideram os modos de vida e de organização escolar no campo. Em contextos amazônicos, a existência de turmas multisseriadas, os deslocamentos por rios, a sazonalidade das águas e a dispersão populacional produzem demandas que não podem ser respondidas apenas pela reprodução de formatos urbanos de escolarização.

A pobreza adiciona outra camada ao problema. Segundo o IBGE, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita médio da Região Norte foi de R\$ 1.568 em 2025, enquanto a média brasileira alcançou R\$ 2.316. O Coeficiente de Desequilíbrio Regional do Norte foi de 0,68, evidenciando distância relevante em relação à referência nacional (IBGE, 2026). Embora renda não explique sozinha o desempenho ou a permanência escolar, ela condiciona alimentação, transporte, moradia, acesso à internet, aquisição de materiais e disponibilidade de tempo para estudar, especialmente quando jovens precisam conciliar estudo e trabalho ou responsabilidades familiares.

Os dados educacionais recentes reforçam a persistência das diferenças regionais. Na educação infantil, a taxa de frequência escolar bruta das crianças de 0 a 3 anos na Região Norte chegou a 22,5% em 2024, enquanto a média nacional foi de 39,7%. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 23,4% no Norte e de 27,1% no Brasil em

2024; no mesmo grupo etário, 9,3% dos estudantes nortistas apresentavam atraso escolar, proporção superior à média nacional de 4,1% (IBGE, 2025a). Os números revelam que a universalização formal em algumas etapas convive com desigualdades de trajetória e de continuidade dos estudos.

A relação entre pobreza e educação não deve ser lida de maneira determinista. Famílias pobres produzem conhecimentos, estratégias e formas de resistência que não podem ser reduzidas à ausência de recursos. O problema aparece quando a política educacional presume condições de vida uniformes e exige dos estudantes o mesmo percurso sem considerar os recursos efetivamente disponíveis. Assim, a desigualdade se produz não somente pela falta de vagas, mas pelas diferentes possibilidades concretas de transformar a vaga em permanência, aprendizagem e conclusão.

Nessa perspectiva, o território funciona como mediador das desigualdades. Distâncias que parecem pequenas em um mapa podem representar horas de deslocamento fluvial; períodos de cheia e vazante alteram rotas; comunidades isoladas dependem da presença e permanência de professores; a conectividade digital varia; e o acesso a serviços públicos é desigual. Dentre uma das dificuldades encontradas na Educação na Amazônia destacamos a escola do campo que sofre com os efeitos da sazonalidade de secas e cheias dos rios. (Figura 01.)

Figura 01. Cheia dos rios da Comunidade do Monte Moria, município de Fonte Boa – Amazonas



Fonte: Acervo do autor

Bassalo e Falcão (2026) mostram que jovens ribeirinhos associam longos trajetos a cansaço, redução do tempo de estudo e prejuízos na aprendizagem. Gentil e Calegare (2026)

evidenciam que a baixa renda e as dificuldades tecnológicas podem acompanhar o estudante mesmo depois do ingresso na educação superior. Portanto, acesso e permanência devem ser entendidos como dimensões articuladas.

2.1 PIERRE BOURDIEU E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Pierre Bourdieu oferece instrumentos importantes para interpretar por que a expansão da escolarização não produz automaticamente igualdade educacional. A escola trabalha com conteúdos, linguagens, disposições e códigos culturais que não são igualmente familiares a todos os estudantes. O conceito de capital cultural permite compreender que conhecimentos e modos de expressão adquiridos no meio familiar e social podem ser mais ou menos reconhecidos pela instituição escolar. Dessa forma, estudantes não chegam à escola em condições equivalentes, ainda que sejam submetidos às mesmas regras formais (Bourdieu, 1998).

Na análise de Bourdieu e Passeron (1992), a escola pode contribuir para a reprodução social quando transforma privilégios culturais anteriores em méritos escolares aparentemente individuais. A igualdade formal do tratamento pode, paradoxalmente, reforçar desigualdades quando ignora as diferentes condições de partida. Essa interpretação é especialmente produtiva para a Amazônia, onde determinados saberes locais — ligados ao rio, à floresta, aos ciclos das águas, às línguas, aos modos comunitários de trabalho e às formas próprias de produção de conhecimento — nem sempre encontram reconhecimento equivalente no currículo escolar.

Tabela 1 – Indicadores selecionados de desigualdade socioeconômica e educacional

Indicador	Brasil	Região Norte	Ano/Fonte
Rendimento domiciliar per capita médio	R\$ 2,316	R\$ 1,568	2025 – IBGE
Frequência escolar bruta, 0 a 3 anos	39,7%	22,5%	2024 – IBGE
Taxa ajustada de frequência escolar líquida, 18 a 24 anos	27,1%	23,4%	2024 – IBGE
Atraso escolar entre 18 e 24 anos	4,1%	9,3%	2024 – IBGE
Alcance médio dos indicadores do PNE 2014-2024	76,6%	—	2024 – Inep
Execução média dos indicadores calculáveis do PNE 2014-2024	63,7%	—	2024 – Inep

Fonte: elaboração da autora com base em IBGE (2025a; 2026) e Inep (2024)

O habitus ajuda a compreender como experiências sociais sedimentadas orientam percepções, expectativas e maneiras de agir. Não se trata de um destino fixo, mas de disposições construídas historicamente. Em contextos de desigualdade, trajetórias familiares marcadas por escolarização interrompida, inserção precoce no trabalho ou pouca familiaridade com os códigos acadêmicos podem influenciar a relação com a escola. Ao mesmo tempo, estudantes e famílias constroem estratégias, expectativas e resistências que mostram que o habitus não equivale a determinismo.

A violência simbólica, por sua vez, ocorre quando determinadas formas culturais são apresentadas como naturais, legítimas e universais, ocultando as relações sociais que lhes conferem valor. Em escolas que desqualificam a fala, os costumes ou os conhecimentos de estudantes ribeirinhos, indígenas ou do campo, a diferença cultural pode ser convertida em sentimento de inadequação. Bourdieu (1989) permite interpretar esse processo como forma de poder simbólico: a hierarquia social passa a ser percebida como hierarquia de capacidades.

Essa leitura não implica negar o papel transformador da escola. Ao contrário, identificar os mecanismos de reprodução permite discutir condições institucionais para enfrentá-los. Uma educação comprometida com equidade precisa reconhecer desigualdades materiais e simbólicas, ampliar políticas de permanência e construir mediações curriculares capazes de valorizar os conhecimentos dos territórios sem reduzir o direito dos estudantes ao acesso aos conhecimentos científicos e escolares socialmente produzidos.

7

3 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A versão mais desenvolvida da pesquisa de origem também mobilizou o método dialético e a análise hermenêutica crítica, entendidos aqui como orientação para examinar tensões entre direito formal e condições concretas de escolarização, entre expansão da oferta e permanência das desigualdades e entre cultura legitimada pela escola e saberes dos territórios.

O corpus documental foi constituído por quatro conjuntos de fontes: a) o relatório de inspeção das escolas públicas do rio Solimões produzido por Antônio Gonçalves Dias em 1861, com registros sobre localidades como Coari, Tefé, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga; b) a Lei nº 13.005/2014 e o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014–2024; c) a Lei nº 15.388/2026, que institui o novo PNE; e d) dados recentes do IBGE sobre educação, renda e condições de vida. O corpus bibliográfico inclui Bourdieu, Bourdieu e

Passeron, Hage e estudos recentes sobre juventudes e trajetórias ribeirinhas na Amazônia.

A análise foi organizada em quatro categorias: 1) condições materiais e territoriais da escolarização; 2) pobreza e permanência; 3) capital cultural, habitus e violência simbólica; e 4) planejamento educacional e desigualdades regionais. A comparação entre documentos históricos e dados atuais não pretende afirmar que as condições do século XIX permanecem idênticas no presente. O objetivo é identificar recorrências estruturais e mudanças na forma como distância, pobreza, infraestrutura e reconhecimento cultural participam das desigualdades educacionais.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, sem produção direta de dados com participantes, não houve envolvimento de seres humanos nesta etapa do estudo. As evidências estatísticas foram utilizadas de forma descritiva e interpretativa, buscando contextualizar o debate sem reduzir a complexidade amazônica a indicadores agregados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Permanências históricas: do relatório de 1861 às desigualdades contemporâneas

Em 1861, Antônio Gonçalves Dias realizou inspeção da instrução pública em localidades do rio Solimões. A documentação registra dificuldades relacionadas à frequência dos alunos, precariedade das escolas, escassez de professores e interferência das atividades familiares no cotidiano escolar. O percurso por Coari, Tefé, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga evidencia a distância entre a existência normativa da instrução pública e as condições reais de funcionamento das escolas (Dias, 1861; Rizzini, 2005).

O valor desses registros para a pesquisa contemporânea não está em sugerir uma continuidade simples entre o Império e o presente. Houve expansão das redes públicas, mudanças legais, universalização de etapas e novas políticas de financiamento, transporte e inclusão. Entretanto, alguns eixos de desigualdade reaparecem sob novas configurações: dificuldade de deslocamento, distribuição desigual de professores e infraestrutura, necessidade de conciliar estudos e trabalho familiar, assim como insuficiente reconhecimento das culturas locais.

A literatura de 2026 oferece um contraste eloquente. Bassalo e Falcão (2026) mostram que jovens ribeirinhos que estudam em áreas urbanas enfrentam trajetos longos por embarcação, chegam tarde às suas casas e relatam cansaço e redução do tempo disponível para

as atividades escolares. Gentil e Calegare (2026) identificam que um estudante ribeirinho, mesmo ao chegar à universidade, continua atravessado por baixa renda, dificuldades de permanência e barreiras tecnológicas. O que se modifica são as instituições, os direitos e as tecnologias; o que persiste é o peso desigual das condições territoriais sobre as oportunidades educacionais.

À luz de Bourdieu, essas permanências podem ser analisadas em duas dimensões articuladas. A primeira é material: estudantes dependem de transporte, renda, conectividade e oferta institucional. A segunda é simbólica: os conhecimentos e modos de vida dos territórios podem ser reconhecidos ou desqualificados pela escola. Quando a política atua somente sobre a matrícula, sem enfrentar essas duas dimensões, ela reduz o direito à educação a uma porta de entrada, sem garantir condições equivalentes de percurso.

4.2 Pobreza, acesso, permanência e aprendizagem

Os indicadores recentes permitem observar que as desigualdades se deslocam ao longo da trajetória escolar. No ensino fundamental, a Região Norte se aproxima da universalização da frequência das crianças de 6 a 14 anos, mas isso não significa que outras etapas tenham alcançado o mesmo padrão. A educação infantil permanece marcada por forte desigualdade regional, e a transição para a educação superior continua seletiva. Em 2024, somente 22,5% das crianças de 0 a 3 anos do Norte frequentavam creche ou escola, contra 39,7% no Brasil; entre 18 e 24 anos, a taxa ajustada de frequência escolar líquida do Norte foi de 23,4% (IBGE, 2025a).

A pobreza interfere nesse percurso porque condiciona recursos cotidianos. O rendimento domiciliar per capita médio da Região Norte em 2025 representou aproximadamente dois terços da média nacional. Além disso, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE registra que Norte e Nordeste continuam concentrando as maiores taxas de pobreza do país, apesar da redução nacional observada entre 2023 e 2024 (IBGE, 2025b). Esses dados ajudam a compreender por que políticas de permanência, alimentação, transporte, conectividade e assistência estudantil não são complementos, mas componentes do direito à educação.

No contexto amazônico, a ideia de mérito precisa ser examinada em conjunto com o território. Dois estudantes submetidos à mesma tarefa podem dispor de tempos radicalmente diferentes para realizá-la: um pode chegar em poucos minutos à escola e contar com internet estável; outro pode enfrentar horas de deslocamento por rio, compartilhar equipamentos e participar de atividades familiares indispensáveis à reprodução da vida. A exigência formal é

igual, mas as condições de resposta são desiguais. A equidade educacional, portanto, exige reconhecer as condições concretas sem reduzir expectativas de aprendizagem.

Figura 02. Escolas do Campo no Município de Fonte Boa – Amazonas



A. Comunidade do Triunfo



B. Comunidade Nova Esperança



B. Comunidade Costa da Ilha

Bourdieu e Passeron (1992) permitem acrescentar que a desigualdade econômica não atua isoladamente. As famílias também dispõem de volumes e formas diferentes de capital cultural e social. Em sociedades desiguais, a escola tende a reconhecer como universais práticas culturais mais próximas das classes com maior familiaridade com os códigos escolares. Se a avaliação do desempenho ignora essa assimetria, resultados diferentes podem ser interpretados apenas como esforço ou mérito individual.

4.3 O PNE 2014–2024: avanços e limites do planejamento nacional

O PNE 2014–2024 organizou a política educacional brasileira em vinte metas e estabeleceu compromissos com universalização, ampliação de oportunidades, redução das desigualdades, valorização dos profissionais e financiamento. O 5º Ciclo de Monitoramento do Inep mostrou, entretanto, uma distância significativa entre metas e resultados. Considerando 53 indicadores, o nível médio de alcance foi de 76,6%; para os 42 indicadores em que foi possível calcular execução, a média foi de 63,7% (Inep, 2024).

Esses resultados não significam que o plano tenha sido irrelevante. O PNE produziu referências nacionais, indicadores de acompanhamento e compromissos públicos que permitem medir déficits e cobrar políticas. Seu limite aparece quando metas nacionais dependem de capacidades institucionais, condições territoriais e níveis de financiamento muito desiguais. A mesma estratégia pode produzir efeitos distintos em uma capital, em um município isolado ou em uma comunidade cujo acesso à escola depende do transporte fluvial.

Para a Amazônia, o balanço do PNE precisa ser territorializado. A média nacional pode ocultar municípios e grupos com maior vulnerabilidade. Da mesma forma, a ampliação de matrículas não permite concluir, isoladamente, que o direito foi realizado. O debate precisa incorporar permanência, aprendizagem, conclusão, infraestrutura, conectividade e adequação das políticas às populações do campo, das águas e das florestas.

Essa leitura converge com a chamada temática da Revista SELMA, que propõe comparar planos, examinar metas não cumpridas e analisar como o planejamento educacional é apropriado ou limitado pelas condições concretas dos territórios. Para uma análise amazônica, o desafio é deslocar o território da posição de “contexto” para a de variável estruturante da implementação das políticas.

4.4 O novo PNE e os desafios para a Amazônia

A Lei nº 15.388/2026 aprova um novo PNE com duração de dez anos. Entre seus objetivos estão a melhoria da qualidade considerando acesso, permanência, inclusão, infraestrutura e aprendizagem; a democratização do acesso e da permanência; a superação das desigualdades regionais na implementação das políticas educacionais; e a superação das desigualdades educacionais. Esse conjunto de objetivos é particularmente relevante para a Amazônia porque

reconhece que a desigualdade não pode ser enfrentada apenas com metas agregadas nacionais (Brasil, 2026).

O novo plano também inclui metas que exigem redução das desigualdades segundo nível socioeconômico, região e localização. Na alfabetização, prevê diminuição das diferenças entre grupos sociais; no ensino fundamental e médio, combina acesso, trajetória, conclusão e aprendizagem; em infraestrutura, estabelece a redução contínua das desigualdades regionais e territoriais; e, na educação escolar indígena, do campo e quilombola, determina garantia de acesso, oferta e permanência com redução das desigualdades regionais (Brasil, 2026).

Tais dispositivos constituem avanço normativo, mas não garantem execução automática. O histórico do PNE 2014–2024 mostra que a distância entre meta e implementação pode ser expressiva. Para que o novo ciclo seja mais efetivo na Amazônia, pelo menos cinco frentes são centrais: financiamento compatível com os custos diferenciados do território; transporte escolar terrestre e fluvial adequado e seguro; infraestrutura e conectividade; formação e permanência de profissionais nos municípios e comunidades; e políticas curriculares que reconheçam a diversidade cultural sem reduzir o acesso aos conhecimentos comuns da educação básica.

A perspectiva bourdieusiana acrescenta uma sexta frente: enfrentar a desigual legitimidade dos capitais culturais. Uma política de equidade não pode se limitar à infraestrutura se a escola continuar tratando repertórios linguísticos e culturais de determinados grupos como déficit. Da mesma forma, valorizar saberes locais não significa confinar os estudantes ao local; significa ampliar possibilidades de circulação entre conhecimentos, reconhecendo a cultura de origem e assegurando acesso aos códigos e saberes que organizam outros espaços sociais.

O novo PNE oferece, assim, uma oportunidade para articular justiça distributiva e justiça cultural. Na Amazônia, reduzir desigualdades implica distribuir recursos de forma diferenciada conforme as necessidades e, simultaneamente, reconhecer sujeitos e territórios historicamente invisibilizados. A territorialização do plano será o teste decisivo entre uma igualdade apenas normativa e uma igualdade material de condições educacionais.

5 CONCLUSÃO

Este artigo analisou as desigualdades educacionais e a pobreza na Amazônia articulando registros históricos, indicadores contemporâneos, teoria bourdieusiana e o planejamento

educacional nacional. A análise mostrou que as barreiras à escolarização não se reduzem à existência ou ausência de vagas. Elas se expressam no transporte, na infraestrutura, na renda, na conectividade, no tempo disponível para estudar, na continuidade da oferta, nas condições de permanência e no modo como a escola reconhece — ou desvaloriza — diferentes capitais culturais.

Os registros de Antônio Gonçalves Dias evidenciam que, no século XIX, a instrução pública na região do Solimões já enfrentava dificuldades de frequência, professores e infraestrutura. A literatura recente não autoriza tratar o presente como repetição do passado, mas confirma que o território continua produzindo efeitos concretos sobre as trajetórias escolares. Jovens ribeirinhos ainda relatam deslocamentos longos, cansaço, dificuldades tecnológicas e experiências de preconceito territorial.

A teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron contribui para compreender que desigualdades escolares não podem ser explicadas exclusivamente pelo mérito. Capital cultural, habitus, poder simbólico e reprodução social permitem analisar como vantagens e desvantagens externas à escola podem ser convertidas em resultados escolares e posteriormente interpretadas como diferenças individuais de capacidade. Na Amazônia, essa leitura deve considerar também a legitimidade desigual atribuída aos saberes ribeirinhos, indígenas, quilombolas e do campo.

13

O PNE 2014–2024 representou um marco de planejamento, porém o monitoramento do Inep evidenciou execução aquém das metas. O novo PNE, instituído em 2026, avança ao explicitar a redução das desigualdades regionais, territoriais e socioeconômicas e ao integrar acesso, permanência, trajetória e aprendizagem. Seu potencial, entretanto, dependerá da capacidade de transformar metas nacionais em políticas concretas, financiadas e ajustadas às condições das diferentes Amazonas.

Conclui-se que enfrentar as desigualdades educacionais na Amazônia exige superar uma concepção homogênea de política pública. Garantir o mesmo direito a sujeitos que vivem em condições muito diferentes demanda políticas territorializadas e sensíveis à pobreza, às distâncias e às culturas locais. A equidade não significa oferecer menos aos grupos historicamente excluídos, mas criar condições para que o acesso à escola se converta em permanência, aprendizagem, conclusão e ampliação real das possibilidades de vida.

REFERÊNCIAS

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, 2026. DOI: 10.1590/CC303380.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

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

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

DIAS, Antônio Gonçalves. Relatório da inspeção das escolas públicas do rio Solimões, Amazonas. Documento n. 1 do Relatório da Província do Amazonas, 3 maio 1861. Manaus, 1861.

GENTIL, Márcia Gabriela França; CALEGARE, Marcelo. Estudo de caso da trajetória escolar de um ribeirinho na Universidade Federal do Amazonas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/0102-469849268.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014144531.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 4 set. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2025b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102240.pdf>. Acesso em: 4 set. 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rendimento domiciliar per capita e Coeficiente de Desequilíbrio Regional de 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013->

agencia-de-noticias/releases/46915-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-e-o-coeficiente-de-desequilibrio-regional-de-2025. Acesso em: 4 set. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 4 set. 2026.

RIZZINI, Irma. As visitas do poeta Gonçalves Dias às escolas do interior amazônico brasileiro (1861). A Página da Educação, n. 149, out. 2005. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=149&doc=11121&mid=2>. Acesso em: 4 set. 2026.