

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS

MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO
Organizador

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS



Universidade Federal do Pará – UFPA

Reitor: Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor: Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA

Diretor Geral: Armin Mathis

Diretora Adjunta: Mirleide Chaar Bahia

Editora NAEA

Editor-Chefe: Silvío José de Lima Figueiredo

Divisão de Editoração: Aurilene Ferreira Martins e Albano Rita Gomes

Conselho Científico

Presidente - Prof. Dr. Armin Mathis – Universidade Federal do Pará

Vice-Presidente - Profa. Dra. Mirleide Bahia – Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ana Paula Vidal Bastos – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Mejías Rodríguez – Universidad de La Habana, Cuba

Prof. Dr. Germán Alfonso Palacio Castañeda – Universidad Nacional de Colombia,

Letícia Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista – Universidade de Aveiro,

Portugal Prof. Dr. Miguel Piñedo-Vasquez – Columbia University – New York, EUA

Prof. Dr. Ronaldo de Lima Araújo – Universidade Federal do Pará

Coordenação de Comunicação e Difusão Científica

Armin Mathis

MAURÍLIO DE ABREU MONTEIRO
Organizador

AMAZÔNIA

A REGIÃO DE CARAJÁS



BELÉM
2023

Diagramação

Triunfal Gráfica e Editora

Foto de capa

Agropecuária Santa Barbara (Xinguara, Pará), antiga área dos castanheais Espírito Santo e Carajás.
Autor: Bloomberg (Getty Images)

Criação da capa

Lucas França Rolim

Revisão de texto

Conforme as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Andrew Caetano (Editora Cubo)

Padronização e normatização

Lucas França Rolim
Idelvandro José de Miranda Fonseca

Editoração final

Aurilene Ferreira Martins
Editora NAEA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do NAEA/UFPA-Belém-PA

A489 Amazônia: a região de Carajás [recurso eletrônico] / Maurílio de Abreu Monteiro, organizador. — Belém: NAEA, 2023.
756 p.: il. 18,2 x 25,7 cm.

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-7143-217-8

1. Carajás, região de (PA) - Desenvolvimento. 2. Desenvolvimento sustentável - Carajás, região de (PA). 3. Minas e recursos minerais - Carajás, região de (PA). 4. Planejamento regional - Amazônia. 5. Amazônia - Condições econômicas. I. Monteiro, Maurílio de Abreu, org.

CDD 23. ed. – 330.98115

Elaborado por Maria do Socorro Barbosa Albuquerque – CRB-2/871

Disponível em:

<https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8>

© Direitos Reservados aos autores

Editora NAEA

Av. Perimetral, nº 1 - Campus Universitário do Guamá
Belém - PA - CEP 66.075-750 – (91) 3201-7231
naeaeditora@gmail.com, editora_naea@ufpa.br

SUMÁRIO

Prefácio	1
<i>Carlos Antônio Brandão</i>	
Parte 1 Região, aspectos teóricos e metodológicos	7
1 A importância heurística da região, uma nota	9
<i>Marcos Alexandre Pimentel da Silva</i>	
2 Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás	17
<i>Maurílio de Abreu Monteiro e Regiane Paracampas da Silva</i>	
3 Modernização caricata e acumulação capitalista na Amazônia: o caso da região de Carajás	35
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Mirleide Chaar Babia e Edna Maria Ramos de Castro</i>	
4 Ajuste espacial e temporal na Amazônia: reflexões sobre fronteira do capital e des-re-configurações territoriais	53
<i>Fernando Michelotti, Humberto Miranda do Nascimento e Evaldo Gomes Júnior</i>	
5 Um diálogo possível? Aproximações e ressignificações do inventário furtadiano na interpretação da região de Carajás	77
<i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	
6 Natureza, infraestrutura, mineração e urbanização: cartografando interseções históricas na região de Carajás	93
<i>Patrícia Capanema Álvares Fernandes</i>	
Parte 2 Tópicos da história regional	115
7 A Amazônia em páginas impressas: a Série Realidade Brasileira da <i>Folha de S. Paulo</i>	117
<i>Eduardo de Melo Salgueiro</i>	
8 Alteridades e outridades na região de Carajás	139
<i>Idelma Santiago da Silva, Flávia Marinho Lisboa e Laécio Rocha de Sena</i>	
9 Privatização de terras na Amazônia: o caso do Polígono dos Castanhais	159
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Amarildo José Mazutti e Regiane Paracampas da Silva</i>	
10 O passado autoritário e seus rastros: 50 anos da Guerrilha do Araguaia (1972-2022)	183
<i>Janaílson Macêdo Luiz</i>	
11 Ouro, empresas e garimpeiros na Amazônia: o caso emblemático de Serra Pelada	207
<i>Maurílio de Abreu Monteiro, Maria Célia Nunes Coelho, Raimundo Garcia Cota e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	
12 Estado de Carajás: vontades de verdade em (dis)curso	231
<i>Flávia Marinho Lisboa</i>	

13 Do pentecostalismo à terra de realização <i>Fernando Arthur de Freitas Neves</i>	257
Parte 3 Economia e região	279
14 Crescimento econômico e competitividade espúria na Amazônia: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	281
15 Mercantilização de recursos naturais, desigualdade e pobreza na Amazônia: a região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	309
16 Relações mercantis e hierarquias na região de Carajás: um perfil econômico a partir de registros fiscais do estado do Pará <i>Lucas Rodrigues</i>	341
17 O FNO na região amazônica de Carajás: aprofundando o caráter primário e deletério da economia regional <i>Rafael Gonçalves Gumiero</i>	361
18 A escala nacional importa? O novo padrão de acumulação no Brasil e a centralidade da região de Carajás <i>Giliad de Souza Silva</i>	381
Parte 4 Conformação da rede urbana	415
19 A inserção das cidades na configuração da fronteira amazônica: um estudo de morfologia urbana na região de Carajás, 2010 – 2020 <i>José Júlio Ferreira Lima e Lucas França Rolim</i>	417
20 Núcleos urbanos informais em Carajás: o caso das Regiões Imediatas de Marabá e Parauapebas <i>Sergio Moreno Redón, Gabriel Moraes de Outeiro, Ana Carolina Campos de Melo e Rafael Gonçalves Gumiero</i>	441
21 Saneamento básico e pobreza na Amazônia: um diagnóstico para a região de Carajás <i>Daniel Nogueira Silva, Emílio Campos Mendes e Ritbielly Lira Sousa</i>	467
22 Panorama midiático da região de Carajás <i>Elaine Javorski Souza</i>	485
Parte 5 Ensino e escola	503
23 Letramento precário: uma faceta da configuração da região de Carajás <i>Vanja Elizabete Sousa Costa, Maurílio de Abreu Monteiro e Gabriel Costa Oliveira</i>	505
24 A escola como objeto de pesquisa histórica na e sobre a região de Carajás: notas iniciais <i>Erinaldo Vicente Cavalcanti</i>	523

25 Para superar abismos no ensino: um outro modo de organizar e construir conhecimento <i>Rosemeri Scalabrin</i>	545
Parte 6 Elementos do agrário regional	569
26 Trajetórias produtivas no agrário amazônico: o caso da região de Carajás <i>Maurílio de Abreu Monteiro</i>	571
27 Cenário e perspectivas para a produção animal na região de Carajás <i>Anaiane Pereira Souza, Caroline Nebo, Fernanda Franco Alves e Ester da Silva Criança</i>	613
28 Caracterização produtiva da atividade leiteira em estabelecimentos na região de Carajás <i>Jefferson Rodrigues Gandra, Fabíola Miranda da Silva, Lucas Magovski Soares, Paulo Vinícius da Costa Mendes, Erika Rosendo de Sena Gandra e Milena Raiane Alves da Silva</i>	637
29 O ônus ambiental do paradigma agropecuário em Carajás e a construção de alternativas <i>Diego de Macedo Rodrigues e Maurílio de Abreu Monteiro</i>	655
Parte 7 Domínios da natureza	675
30 Componentes naturais da paisagem na região de Carajás <i>Estêvão José da Silva Barbosa, Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas e Larissa Nascimento Fanjas da Silva</i>	677
31 Geoeologia: aportes para uma aproximação taxonômica das unidades de paisagens para a região de Carajás <i>Maria Rita Vidal, Abraão Levi dos Santos Mascarenhas, Edson Vicente da Silva e Estêvão José da Silva Barbosa</i>	707
32 A matriz hidrográfica da região de Carajás: um estudo sobre unidades fluviais e pressões espacialmente explícitas na paisagem <i>Keid Nolan Silva Sousa</i>	729
Sobre as autoras e os autores	751

LETRAMENTO PRECÁRIO: UMA FACETA DA CONFIGURAÇÃO DA REGIÃO DE CARAJÁS

Vanja Elizabeth Sousa Costa  

Maurílio de Abreu Monteiro  

Gabriel Costa Oliveira  

INTRODUÇÃO

A região de Carajás é academicamente pensada como uma unidade no espaço, uma vez que nela processos históricos e geográficos edificaram uma diversidade de relações e de práticas sociais que, nesse espaço, se combinaram de forma particular, como argumentam Monteiro e Silva (2023). Singularidade esta identificada também por Rodrigues (2023), dentre outros, no que tange à circulação de mercadorias; por Silva et al. (2023), no que se refere ao saneamento básico e à pobreza; por Lima e Rolim (2023), no que concerne à conformação urbana; Monteiro (2023a), em relação à capacidade e à variedade de fontes de inovação de base regional e Monteiro (2023b), no que diz respeito ao agrário de Carajás. Esse é o contexto no qual este capítulo busca avaliar especificidades no sistema de ensino na região.

Para identificar as diferenciações regionais em termos do cenário educacional, recorreram-se aos resultados de algumas das avaliações nacionais externas em larga escala. Trata-se de uma opção de investigação que não desconhece as limitações dessas avaliações, mas que também reconhece as possibilidades de que contenham indicações relevantes acerca da configuração de realidades educacionais em diversas escalas. São assim utilizados com destaque os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em função da especificidade que esse exame comporta em relação ao letramento e à alfabetização dos estudantes na idade socialmente pactuada como a ideal para a aquisição dessas habilidades, como também as implicações decorrentes do não desenvolvimento dessas habilidades no avanço em demais ciclos educacionais.

A análise dos resultados, em um nível mais detido, é desenvolvida em torno dos resultados da ANA realizada em 2016, além de um cotejamento entre os resultados dos alunos da região de Carajás com as demais regiões brasileiras considerando os resultados da ANA, realizada em 2014 e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, realizada em 2017.

Para tanto, inicialmente são apresentadas algumas considerações em torno da avaliação em larga escala e da ANA, ao que se segue uma breve elucidação sobre os conceitos de alfabetização e letramento, e o oferecimento de indicações que facilitam uma interpretação pedagógica dos resultados dos testes da ANA. Vencida essa etapa, a partir da regionalização dos dados da ANA de 2016 são apresentadas as disparidades entre as realidades educacionais da região de Carajás e sua relação com a média nacional, seguidas de uma representação cartográfica das diferenciações regionais do desempenho dos estudantes na ANA de 2014 e na Prova Brasil de 2017. Por fim, são apresentadas breves conclusões.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no Brasil, no início dos anos de 1980, fossem iniciadas pelo Estado, experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação com vistas à modernização do setor educacional (Freitas, 2005, p. 7).

Ao longo da década seguinte e do início do século XXI, Pasini (2020) argumenta que foram, progressivamente, consolidando-se as políticas de avaliação com base na justificativa da melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, “os indicadores e índices sobre a realidade dos municípios, por vezes, seguem moldes específicos que não expressam a diversidade social, cultural e econômica de um país como o Brasil” (Pasini, 2020, p. 16).

Assim, pode-se indicar que o processo de avaliação das escolas de educação básica é tarefa recente dentro do contexto das políticas públicas de avaliação da educação, fato este que se insere entre as políticas públicas implementadas no bojo da Reforma do Ensino, ocorrida nos anos de 1990, por conta da Reforma do Estado. Essa reconfiguração do Estado passa a articular as reformas educacionais e de avaliação a partir do eixo estruturante das políticas educacionais (Pasini, 2020).

Naquele momento, com as políticas internacionais e as mudanças econômicas e sociais, resultantes da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos, houve forte apelo para que a avaliação institucional da educação se firmasse como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador”, conforme se pode constatar principalmente nas duas últimas décadas. Contexto no qual Coelho (2008) indica que o modo de regulação do “Estado avaliador” transita de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle estatal com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas.

Dessa forma, a avaliação sistêmica da educação básica foi implantada e foi se consolidando pela avaliação externa da escola realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos. Foi somente a partir de 1995 que o Saeb incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino, adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos e incorporou instrumentos de

levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos e sobre seus os hábitos de estudo (Coelho, 2008).

A avaliação nacional da educação escolar básica se insere historicamente na administração do sistema educacional brasileiro, sendo que as discussões de seus problemas têm sido marcadas pelo resultado das “avaliações externas em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino” (Coelho, 2008, p. 230).

Em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Brasil, 2012), um instrumento pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino. No âmbito das ações do Pnaic, foi instituída a ANA, que passou então a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 2013. A ANA somou-se, portanto, a duas outras avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 4º/5ºano e no 8º/9ºano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, e a Anresc, uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4º/5ºano e 8º/9ºano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, na composição do Saeb. Um sistema que procura oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Ao ser criada, no âmbito do Pnaic, a ANA teve objetivos diferenciados e adicionais em relação aos demais processos avaliativos externos em larga escala. Passou a ter implicações tanto no que se refere à tensão exercida, na perspectiva de retenção no ciclo de alfabetização escolar no processo atinente à consolidação da aprendizagem (Silva, 2015), quanto na possibilidade de se utilizar os resultados do exame na dinâmica avaliativa e formativa dos professores alfabetizadores (Minatel et al., 2015).

Essas avaliações inferem a proficiência dos estudantes por meio do instrumento tipo teste. Evidentemente, o alcance desse instrumento é limitado, já que, dentre outros aspectos, não consegue mensurar o pleno uso social da língua portuguesa e da matemática, fornecendo apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla escolha e por itens de resposta construída.

Independentemente de suas limitações, os resultados gerados pela ANA oferecem informações relevantes sobre o cenário educacional em diversos níveis e escalas. Ademais, os resultados da ANA no que concerne ao desenho de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação diferem dos resultados da Prova Brasil (Anresc) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), as duas outras avaliações integrantes do Saeb, já mencionadas. Sobretudo, porque a ANA se apresenta “como uma das ferramentas à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças” (Dickel, 2016, p. 195), o que, entretanto, não deixa de produzir efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor sobre as aprendizagens dos alunos.

AVALIANDO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ANA nasceu, na alçada do Pnaic, com o objetivo de realizar diagnósticos ao final do Ciclo de Alfabetização. Dessa maneira, cabe à ANA avaliar

os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de fornecer dados contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar (Inep, 2018, p. 13).

Assim, não se busca avaliar tão somente a alfabetização, que é uma aprendizagem fundamental, mas também se os estudantes conseguem ler e produzir textos com autonomia. Diferenciação que se apresenta pela distinção entre a alfabetização e o letramento.

Os termos de alfabetização e letramento envolvem substancial complexidade, tendo em vista que se considera que o uso da leitura e escrita dos indivíduos envolve a forma com que cada pessoa, cada aluno ou aluna, e até mesmo cada comunidade, pode fazer ao usar a linguagem como forma principal de comunicação social. Soares (2009) argumenta que

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2009, p. 96).

A relação entre esses dois conceitos implica reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – se distingue do letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem [...]. Afirmar também que é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, sendo que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2009, p. 97).

Nesse sentido, as sociedades atuais requerem cada vez mais o uso da escrita e da leitura como forma apropriada à sobrevivência digna, sendo a escola eleita pela sociedade moderna lócus primordial para a ação do processo de aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Em termos sintéticos, o Inep aponta que “[...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”, já o letramento é “[...] definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos” (Inep, 2018).

Nesse sentido, os conceitos de alfabetização e letramento são complementares e interdependentes no processo de aquisição da língua escrita, já que o processo de apreensão do sistema alfabético deve estar associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos. Os testes da ANA são aplicados no chamado final do Ciclo de Alfabetização,

aferido por meio de dois testes: um de língua portuguesa, avaliando leitura e escrita, e outro de matemática.

ESCALAS DE PROFICIÊNCIA E INDICADORES MOBILIZADOS

Para se aferir saberes dos alunos em relação à alfabetização e ao letramento, no âmbito da ANA, foram elaboradas matrizes de referências dos testes. As matrizes se consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o fenômeno a ser mensurado (denominado tecnicamente de “construto”). Nesse caso, elas especificam o que se pretende mensurar em relação à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa, bem como à alfabetização matemática dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental (Inep, 2018). Evidentemente, como o próprio Inep reconhece,

[...] a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas [...] Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala (Inep, 2013, p. 13).

As matrizes de referências, além de orientarem a elaboração dos testes, são relevantes para a interpretação pedagógica dos resultados.

Para facilitar a apreciação e análise dos resultados da ANA, o Inep convencionou adotar uma estratégia estatística por meio da qual a média do desempenho dos alunos é 500, enquanto o desvio padrão é 100 (Inep, 2018, p. 32). Adicionalmente, esses valores são apresentados em três escalas de proficiência: a) escala de proficiência em leitura, b) escala de proficiência em escrita e c) escala de proficiência em matemática. A escala de proficiência em leitura apresenta quatro níveis de desempenho, já a de proficiência em escrita é composta por cinco níveis, enquanto a de proficiência em matemática apresenta quatro níveis.

Além dos resultados de desempenho nos testes que compõem a ANA, neste estudo são utilizados dois outros indicadores: o “Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica” (Inse) e o “Indicador de Formação Docente” (IFD) (Inep, 2018, p. 16). Trata-se de indicadores que estão relacionados a aspectos do contexto que a ANA busca avaliar e que são intervenientes no processo de aprendizagem.

O papel central do Inse é avaliar o contexto socioeconômico dos alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras. Esse indicador se baseia em questionários aplicados aos estudantes durante o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na avaliação de 2015, utilizada como base para a ANA (2016), foram utilizadas duas abordagens metodológicas em sua construção para a educação básica: uma avaliação censitária envolvendo estudantes em turmas de 20 ou mais alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental regular em escolas públicas, urbanas e rurais e outra avaliação amostral envolvendo alunos em turmas de 10 e 19 alunos do 5º e 9º anos, tanto de escolas públicas quanto privadas (Inep, 2015, nota técnica).

As 19 questões que compõem os questionários buscam alcançar aspectos socioeconômicos das famílias dos alunos nas escolas inventariadas, tais como: 1) Nível de rendimento da família

(renda familiar, presença de geladeira, televisão a cores, telefone celular, computador, automóvel, número de banheiros, número de quartos para dormir, contratação de empregados domésticos) e 2) Nível educacional dos pais ou responsáveis (se ambos os responsáveis possuem domínio sobre a leitura e a escrita). Esse indicador complexo é dividido em 8 itens diferentes para os alunos que foram posteriormente sumarizados para então, a partir de análises de *clusters*, englobar os 6 seguintes níveis hierárquicos das escolas: 1) muito baixo, 2) baixo, 3) médio baixo, 4) médio, 5) médio alto e 6) alto.

O IFD é um índice criado pelo Inep no bojo das avaliações da educação básica e é construído a partir das relações entre as docências, ou disciplinas ministradas, e o grau de adequação da formação dos docentes que as ministram nos diferentes níveis educacionais, visando elucidar a chamada “distorção” entre a formação dos docentes e as disciplinas ensinadas. Especialmente para o ensino fundamental, são avaliadas as seguintes disciplinas: linguagens, subdividida em língua portuguesa (língua materna, para populações indígenas), língua estrangeira moderna, arte, educação física, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, subdivididas em história, geografia e ensino religioso (Inep, 2015).

Esse indicador é organizado de acordo com 5 categorias de adequação, dentre as quais existe o nível 1, que engloba docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Apenas o nível 1 é considerado satisfatório como “status” ideal da adequação da formação de professores, sendo utilizado para se efetivarem as comparações no âmbito deste capítulo.

Dessa forma, recorreram-se às escalas de proficiência em leitura, em escrita e matemática, ao IFD e ao Inse para as comparações da região de Carajás com os outros dois recortes espaciais.

REGIONALIZANDO AS INFORMAÇÕES

Para que fosse possível retabular os dados agregando-os nos recortes regionais utilizados neste capítulo, foi necessário acessar e manusear os microdados disponibilizados pelo Inep referentes aos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/ANA 2016. Trata-se de dois conjuntos de dados que contêm, respectivamente, todas as informações relativas à edição da ANA de 2016, tanto em nível do aluno quanto da escola.

Assim, os microdados manuseados se referem ao público-alvo da ANA daquele ano, os estudantes da fase final do ciclo de alfabetização, ou seja, 3º ano do ensino fundamental, das turmas de escolas públicas com no mínimo dez estudantes matriculados, considerando-se a base de dados do Censo Escolar informados até o fim de julho de 2016.

Os dados que compõem os indicadores de nível socioeconômico e de adequação da formação docente, calculados pelo Inep, são decorrentes de informações derivadas do Censo Escolar oriundo da Aneb/An resc.

Os dados manuseados apontavam que o público-alvo do exame da ANA em 2016 era de aproximadamente 2,5 milhões de estudantes, atendidos por 48.717 escolas, das quais a ampla maioria (72,2%) se localizava em zonas urbanas, sendo que 64% das escolas avaliadas eram

administrativamente vinculadas aos municípios. Nesses dois conjuntos de dados foram segregados os dados referentes aos estudantes e às escolas da região de Carajás, abrangendo o público-alvo de 257 mil estudantes distribuídos em 384 escolas, das quais que quase 1/3 se localizava na zona rural (Tabela 1) (Figura 1).

Tabela 1 – Número de municípios, escolas e estudantes avaliados na edição da ANA de 2016, na região de Carajás e no Brasil.

		Região de Carajás		Brasil	
Número de municípios		32	100%	5.906	100%
Número de escolas		384		48.717	
Número de alunos	Matriculados no 3º ano	23.409	100%	2.492.601	100%
	Válidos LP ^a	19.331	82,6%	2.141.768	85,9%
	Válidos MT ^b	20.060	85,7%	2.194.016	88,0%
Dependência administrativa	Federal	0	0,00%	22	0,04%
	Estadual	6	1,6%	8.302	35,4%
	Municipal	378	98,4%	40.393	64,5%
Localização	Urbana	263	68,5%	35.149	72,2%
	Rural	121	31,5%	13.568	27,8%

Notas: ^a Número de alunos que responderam a três ou mais questões dos testes de língua portuguesa. ^b Número de alunos que responderam a três ou mais questões dos testes de matemática.

Fonte: Inep (2017b). Elaborada pelos autores.

Figura 1 – Aspecto do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Salete Ribeiro Moreno, Assentamento Palmares, Parauapebas, 2023.



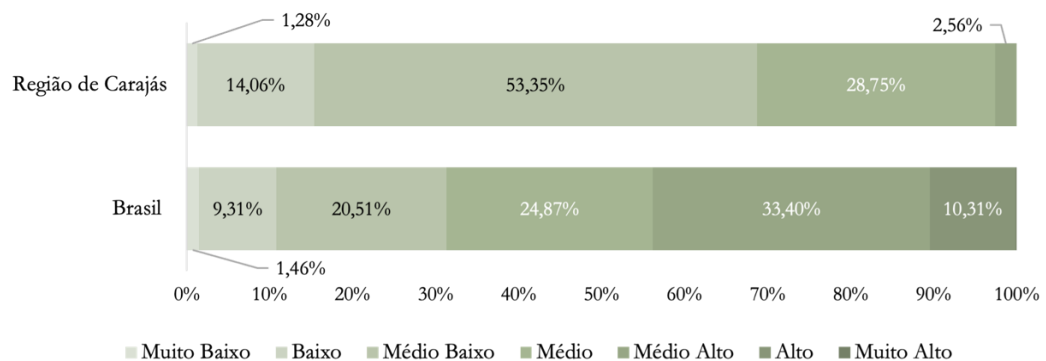
Foto: Ícaro Matos (5°56'37.4"S | 49°50'13.2"O). 📍

A diferença percentual entre o número de estudantes matriculados e dos válidos variou dentre as regiões analisadas, ou seja, a diferença entre o total de estudantes informado pela escola (segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica) e os presentes na realização do teste e que responderam a três ou mais itens dos testes objetivos. Tanto nos testes de língua portuguesa quanto nos de matemática houve redução mais significativa de alunos em Carajás, registrando, respectivamente, 82,6% e 85,7% dos alunos matriculados, já que em termos nacionais estes percentuais alcançaram, respectivamente, 85,9% e 88,0%.

DISPARIDADES ENTRE REALIDADES EDUCACIONAIS

Para oferecer uma contextualização social e econômica, mesmo que geral, dos estudantes que compuseram o público-alvo dos testes, em 2016, a ANA apresenta inicialmente a análise do Inse. A leitura desse índice apontou grande disparidade entre a realidade socioeconômica dos estudantes das escolas público-alvo da edição da ANA de 2016 em Carajás e a média nacional. Em Carajás, mais de dois terços (68,69%) dos estudantes estão matriculados em escolas cujos níveis socioeconômicos são qualificados como baixos (muito baixo, baixo e médio baixo), enquanto nacionalmente se enquadram nesses níveis 31% dos estudantes. Quando se observam os níveis apontados como altos (médio alto, muito alto e alto) em Carajás, revela-se que abarcam tão somente 2,56% das escolas, enquanto nacionalmente são 43,85%. Há diferenças socioeconômicas muito expressivas, dentre as quais se destaca que em Carajás há maior relevância das escolas públicas no ensino fundamental para os estratos socioeconômicos mais pobres da sociedade em relação à nacional (Figura 2).

Figura 2 – Indicador de nível socioeconômico das escolas público-alvo da ANA, em 2016, para o Brasil e a região de Carajás.



Fonte: Inep (2017a, 2017b). Elaborada pelos autores.

Mesmo quando é realizada a comparação com a média nacional dos estudantes das escolas público-alvo, o quadro de fragilidade socioeconômica dos avaliados em Carajás ainda é bastante significativo. Enquanto no Brasil os níveis iguais ou acima de médio (médio, médio alto, alto e muito alto) alcançam mais de dois terços (68,71%), em Carajás as escolas e seus respectivos estudantes enquadrados nesses níveis são em número bem menores, não perfazendo sequer um terço, resultando em tão somente 31,31% (Figura 2).

Para se ampliar a contextualização do desempenho dos alunos nos testes, agrega-se a análise à classificação dos docentes em exercício na educação básica aportada pelo do IFD, considerando-se os docentes classificados com formação considerada adequada, ou seja, os pertencentes ao Grupo 1, no âmbito do IFD. Portanto, apreende-se que a região de Carajás apresentou apenas 56,1% dos seus docentes dentro do nível 1, ligeiramente inferior à média nacional, que alcançava 60,78% dos professores em nível adequado de formação.

Assim, mesmo diante dos significativos esforços regionalmente implementados no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), levados adiante pelas universidades atuantes na região, viabilizando a complementação da formação pedagógica de docentes já atuantes nas redes municipais e estaduais e melhorando a qualidade do quadro de formação docente, ainda há enorme deficiência, já que, regionalmente, 43,9% dos docentes ainda não têm formação acadêmica adequada.

Assim como se evidenciam grandes disparidades entre realidades educacionais a partir da comparação dos dados do Inse, elas também são evidenciadas pelo cotejamento dos resultados do IFD. Disparidades regionais que são avaliadas em estudos como os de Pieri e Santos (2014), que avaliaram os censos escolares entre 2007 e 2012 e encontraram, apesar de avanços positivos, grandes disparidades regionais em relação às regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste, concentrando os melhores índices de adequação, ao passo que as regiões Norte e Nordeste possuem os piores indicadores. Segundo os autores, as melhores porcentagens de IFD são também associadas a melhores condições estruturais das escolas, acompanhando os índices de infraestrutura escolar.

Segundo Pieri e Santos (2014) e Carmo et al. (2015), existe uma relação positiva entre melhores índices de IFD e melhorias gerais nos níveis educacionais, relação observada, sobretudo, para regiões com baixa adequação dos professores às disciplinas que lecionam, apesar de tal relação ser menos evidente para regiões que já possuem índices de IFD mais altos. Ambos os autores consideram a avaliação do IFD como fundamental para o norteamento de políticas públicas voltadas à melhoria global da educação, orientação dos gestores públicos e combate às desigualdades regionais, sobretudo por serem medidas de mais fácil avaliação por critérios quantitativos e menores custos de implementação.

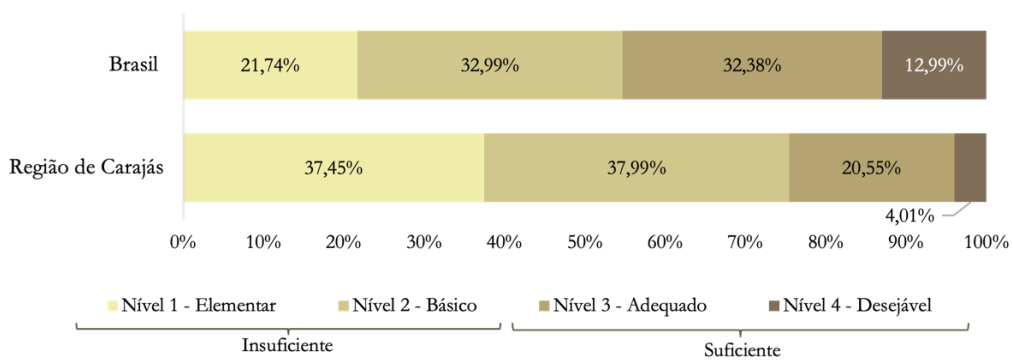
Entretanto, os autores argumentam que isoladamente o IFD não pode explicar os complexos processos educacionais brasileiros, como nos resultados encontrados por Carmo et al. (2015), que usaram o desempenho de alunos no ensino médio no Enem de 2013 e 2014, encontrando que mesmo estados com altas proporções do IFD, como o Amapá, podem apresentar rendimentos inferiores a estados com baixas proporções de IFD, como a Bahia, que obteve um melhor desempenho no exame nacional. Os autores também pontuam que o Inse tem uma maior influência sobre o desempenho geral dos estudantes e que uma melhora dos índices socioeconômicos dos alunos associados a um aumento do IFD seria um caminho ideal para melhores médias de desempenho das escolas.

A partir dos indicadores que ofereceram elementos para uma contextualização dos resultados dos exames realizados no âmbito da ANA em 2016, é possível avançar para a comparação dos resultados dos testes que, em nível geral, refletem as tendências apresentadas nos Inse e no IFD, qual seja, o desempenho dos alunos na região de Carajás se encontra muito abaixo da média nacional nos três testes.

Com indicado, a proficiência média da região em leitura em língua portuguesa (451 pontos) se encontra abaixo da média. Quando se infere a distribuição dos alunos na escala de proficiência — que conta com quatro níveis progressivos e cumulativos — para se avançar na apreensão das informações pedagógicas dos resultados evidencia-se que mais de 1/3 dos estudantes da região (37,5%) estão no nível 1 (Figura 3). Nesse nível, os estudantes conseguem tão somente “ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas” (Inep, 2018, p. 33).

No nível 2 da escala de proficiência em leitura, no qual estão 37,99 % os estudantes, além das habilidades do nível 1, são capazes de “localizar informações explícitas em textos curtos”, “reconhecer a finalidade de texto”, e inferir relação de causa e consequência em tirinha, ou seja, trata-se da compreensão de textos simples, levando em conta características do tipo de texto e o resgate de informações nele presente, principalmente no título ou na frase inicial. Ou seja, de maneira muitíssimo preocupante, $\frac{3}{4}$ (75,54%) dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental em Carajás tiveram um desempenho insuficiente no teste de leitura (Figura 3).

Figura 3 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura nos testes da ANA, em 2016, no Brasil e na região de Carajás.



Fonte: Inep (2017b). Elaborada pelos autores.

Diante da elevadíssima concentração de estudantes nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência de leitura, apenas 1/5 dos estudantes estão no nível 3 (Figura 3), condição que indica que são capazes de compreender o texto mais complexo, em termos gerais, e relacionar várias informações nele contido, além de inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais. Por fim, apenas 4,01% dos estudantes estão no nível 4, contrastando, em muito, com os 12,99% registrados no Brasil (Figura 3).

A proficiência média dos alunos da região de Carajás em escrita foi de 458 pontos, sendo que, ao se analisar a distribuição percentual dos estudantes dentre os níveis de proficiência, infere-se que a maioria deles (54,99%) está nos níveis 1, 2 e 3, uma condição considerada insuficiente (Figura 3), uma vez que os estudantes que estão nesses níveis são “[...] aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão” (Inep, 2018, p. 87).

No nível 1 estão $\frac{1}{4}$ dos estudantes da região de Carajás (Figura 4), que presumivelmente “[...] não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e

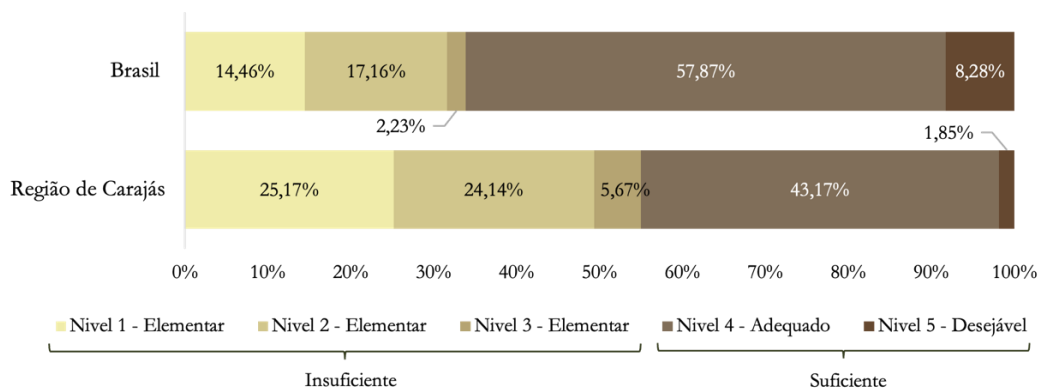
a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente”. No que tange à produção textual esses “[...] estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis” (Inep, 2018, p. 41).

Os estudantes que estão no nível 2 (24,14%) “[...] provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos” (Inep, 2018, p. 41), já no que diz respeito à produção de textos, os estudantes nesse nível têm as mesmas limitações daqueles no nível 1.

Os 5,67% dos estudantes que se encontram no nível 3 “[...] provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos.” (Inep, 2018, p. 41), já no tocante à elaboração de textos, esses estudantes também têm as mesmas limitações daqueles no nível 1.

No nível 4 estão 43,17% dos estudantes avaliados em Carajás (Figura 4). São aqueles que presumivelmente “[...] escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta” (Inep, 2018, p. 87).

Figura 4 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência escrita nos testes da ANA, em 2016, no Brasil e na região de Carajás.



Fonte: Inep (2017b). Elaborada pelos autores.

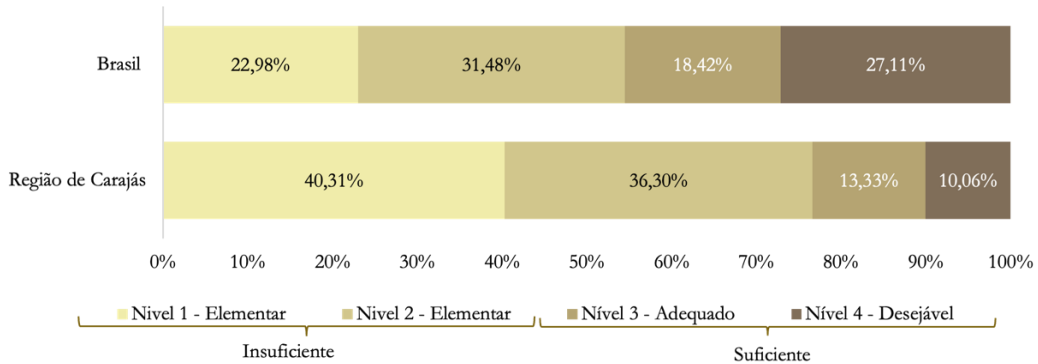
A segregação dos alunos em níveis no âmbito dos resultados das proficiências, além de oferecer informação pedagógica sobre o quadro cenário educacional, também permite uma leitura mais detalhada da diferença entre a região de Carajás e o Brasil. Evidencia-se uma grande diferenciação entre as habilidades latentes demonstradas pelo desempenho dos estudantes da região de Carajás e aquelas apresentadas, em termos médios, pelos estudantes brasileiros. No Brasil, enquanto 19,71% dos estudantes estão nos níveis 1, 2 e 3, considerados como indicadores de aprendizado insuficiente, em Carajás, tal preocupante condição abarcou, como indicado, 54,99% dos estudantes.

Por sua vez, a média das notas que procuram expressar as habilidades latentes demonstradas pelo desempenho médio dos estudantes no teste de matemática também se situou abaixo da média nacional, que alcançou 455 pontos. Ao se examinar a seriação dos estudantes na

escala de proficiência, constata-se que em Carajás, 40,31% deles estão no nível 1, com uma maior concentração de estudantes na região (Figura 5). Nesse nível prevalecem as habilidades consideradas

[...] elementares para o 3º ano do ensino fundamental, por exemplo, ler medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito; [...] identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor; comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados (Inep, 2018, p. 92).

Figura 5 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em matemática nos testes da ANA, em 2016, no Brasil na região de Carajás.



Fonte: Inep (2017b). Elaborada pelos autores.


No nível 2 ainda prevalecem as habilidades consideradas elementares para o 3º ano do ensino fundamental, nível no qual estão 36,30% dos estudantes de Carajás (Figura 5), que, presumidamente, são capazes de

[...] determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais; reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido (Inep, 2018, p. 92).

Por conseguinte, em Carajás, mais de $\frac{3}{4}$ dos estudantes (76,61%) estão nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em matemática, apresentando um desempenho no qual o conjunto de habilidades latentes efetivamente demonstradas é considerado insuficiente para estudantes do 3º ano do ensino fundamental (Figura 6).

Figura 6 – Estudantes do ensino fundamental acompanham docente em atividade na Escola Municipal Crescendo na Prática, Assentamento Palmares, Parauapebas, 2023.



Foto: Ícaro Matos (5°56'51.9"S | 49°50'26.1"O). 

Nos níveis 3 e 4 estão apenas 23,39% dos estudantes da região de Carajás (Figura 5). Já no nível 3, além das habilidades dos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de

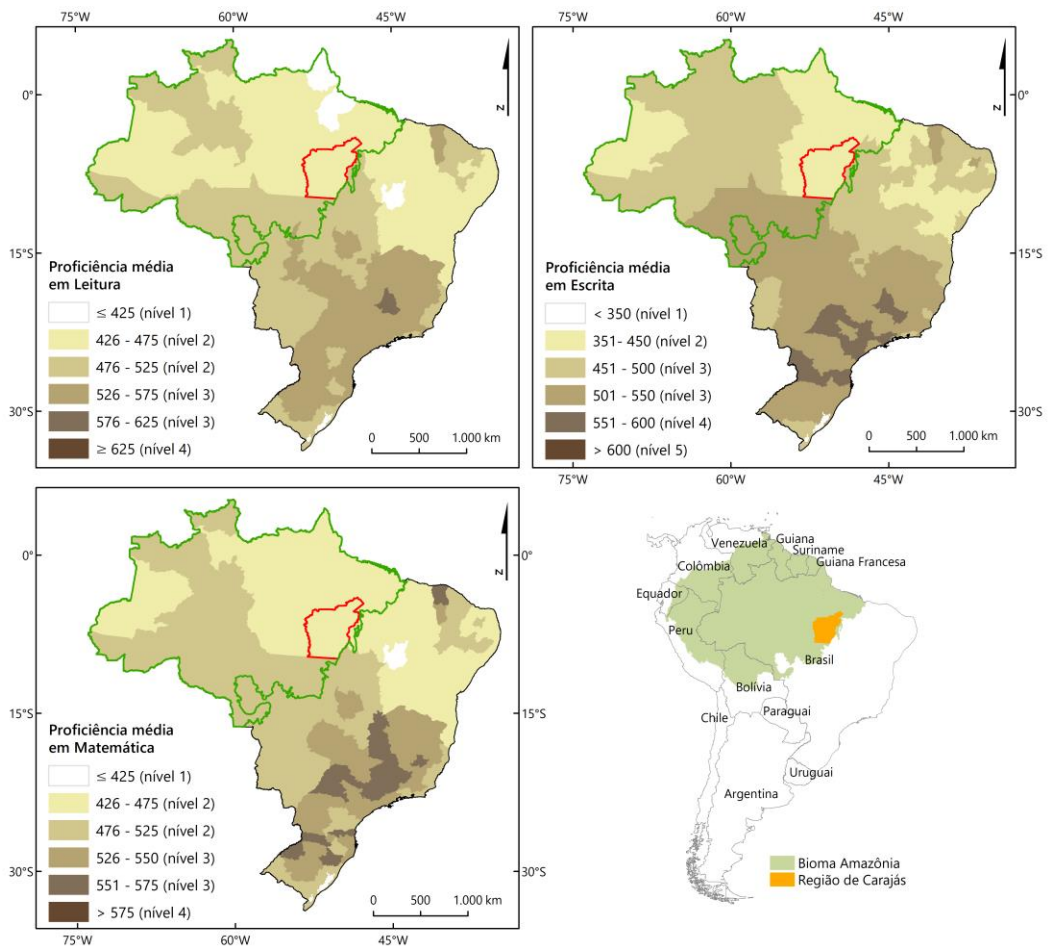
[...] completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos; [...] calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento na unidade ou na dezena; subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos; e resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com a ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20 (Inep, 2018, p. 33).

O nível 4 de matemática abrangeu o menor número de estudantes, equivalendo a 10,06% daqueles que realizaram o teste. São estudantes que, além das habilidades dos níveis precedentes, provavelmente são capazes de “[...] resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida”, dentre outras habilidades (Inep, 2018, p. 77).

Ao ser cotejado com o nacional, o resultado do teste de matemática confirma lacunas no aprendizado dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na região de Carajás. Enquanto nessa região 40,31% dos alunos estão no nível 1, nacionalmente o percentual de alunos nesse nível é de praticamente a metade (22,98%). Já no nível 4, que concentra os alunos com desempenho considerado desejável, alcançou 10,06% em Carajás, enquanto nacionalmente o percentual de alunos é muito mais expressivo, alcançando 47,1% (Figura 5).

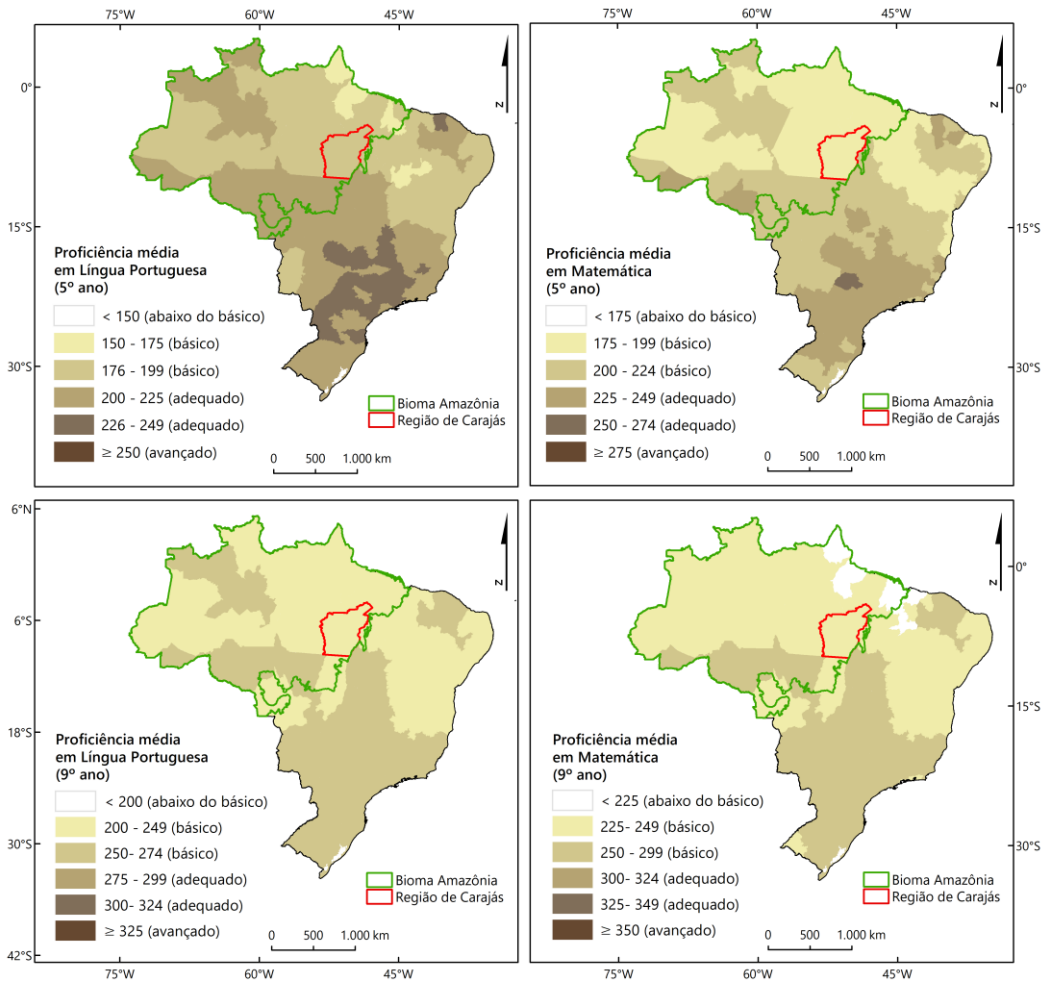
Essas fragilidades e assimetrias regionais nos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental repercutem e influenciam o desempenho nas séries subsequentes do ensino fundamental. Em larga medida, a reprodução de padrões espaciais é apontada na escala de proficiências médias em leitura, escrita e matemática da ANA de 2014, agregada em termos regionais (Figura 7), e o cotejamento de tal representação com os resultados dos exames realizados três anos após, em 2017, envolvendo alunos do 5º ano do ensino fundamental, no âmbito da Prova Brasil de 2017, para avaliar a proficiência em língua portuguesa e matemática (Figura 8). Tal recorrência de desigualdades regionais também se verifica na distribuição regional dos resultados dos alunos do 9º ano do ensino fundamental (Figura 9) na Prova Brasil realizada em 2017.

Figura 7 – Representação cartográfica das proficiências médias em leitura, escrita e matemática no 3º ano do ensino fundamental, agregadas por regiões e inferidas pelos testes da ANA de 2014.



Fonte: Inep (2015). Elaborada por Regiane Paracampos.

Figura 8 – Representação cartográfica das proficiências médias em língua portuguesa e matemática nos 5º e 9º anos do ensino fundamental, agregadas por regiões e inferidas nos testes da Prova Brasil de 2017.



Fonte: Inep (2017b). Elaborada por Regiane Paracampos.

Por conseguinte, muito provavelmente, avaliações que envolveram parte significativa de estudantes em momentos distintos de trajetórias formativas no ensino fundamental consolidam cenários educacionais marcados por recorrentes e profundas assimetrias regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, enquanto outros estudos (Lima e Rolim, 2023; Monteiro, 2023a, 2023b; Monteiro e Silva, 2023; Rodrigues, 2023; Silva et al., 2023) apresentam distintas facetas da região de Carajás, este estudo apresenta uma outra, atinente aos precaríssimos resultados do processo de alfabetização e letramento dos estudantes no final do “Ciclo de Letramento”. Trata-se de outra preocupante característica regional que se entrelaça à miríade de relações e de práticas sociais que se ligam e particularizam esse espaço amazônica.

A incursão, mesmo que breve, acerca dos contextos social e econômico dos estudantes nesse final de ciclo formativo, tornando-se público-alvo dos testes da ANA, realizados em 2016, evidenciou que em Carajás, mais de dois terços dos estudantes pertencem a escolas qualificadas como de baixos níveis socioeconômicos, enquanto nacionalmente se enquadram nesses níveis 31% dos estudantes. Outro indicador usado para traçar o contexto no qual se inserem os estudantes avaliados pela ANA aponta que 43,9% dos docentes não possuem formação considerada adequada. São elementos de um contexto educacional que emoldura um cenário educacional regional precário, muito abaixo das médias nacionais. Evidentemente, isoladamente o contexto não é capaz de explicar os complexos processos educacionais, mas certamente oferece indicações muito importantes sobre problemas que necessitam ser enfrentados.

Figura 9 – Estudantes do ensino fundamental na Escola Municipal de ensino fundamental Crescendo na Prática, Assentamento Palmares, Parauapebas, 2023.



Foto: Ícaro Matos (5°56'51.9"S | 49°50'26.1"O). 📍

No que se refere especificamente à avaliação dos níveis de alfabetização e letramento dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na região de Carajás, conclui-se que $\frac{3}{4}$ (75,54%) deles tiveram um desempenho insuficiente no teste de leitura. A maioria deles (54,99%) está nos níveis de proficiência 1, 2 e 3, uma condição igualmente considerada insuficiente, uma vez que agrupa estudantes que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até aqueles que elaboram textos com desvios que prejudicam sua compreensão. Mais de $\frac{3}{4}$ dos estudantes (76,61%) estão nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em matemática, o que em termos de sua interpretação pedagógica, apresentam desempenho no qual o conjunto de habilidades latentes efetivamente demonstradas é considerado insuficiente para estudantes do 3º ano do ensino fundamental, já que não são capazes de completar uma sequência numérica decrescente de

números naturais não consecutivos ou de calcular adição de duas parcelas de até três algarismos, dentre outras habilidades esperadas.

Trata-se de um quadro regional no qual relações e práticas sociais produzem e reproduzem um cenário educacional caracterizado pela existência de disparidades entre o desempenho dos estudantes da rede pública no Ciclo de Alfabetização em Carajás e aqueles de outras regiões do Brasil, situação que se replica, com poucas alterações, nas avaliações relativas aos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Defronta-se, portanto, com uma condição que reclama profundas e radicais mudanças, já que sob tais bases é improvável a edificação de um sistema de ensino capaz de assegurar o desenvolvimento humano do estudante. Por outro lado, diante de resultados tão limitados na perspectiva da qualidade, é imperativo que se avance na identificação das raízes, dos fundamentos desses insucessos formativos e da recorrente incapacidade de se edificar uma formação efetivamente humanística que se relacione e ajude a construir outro projeto de desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2012). *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília: Ministério da Educação.

Carmo, E. F., Rocha, E. C., Figueiredo Filho, D. B., Oliveira Silva, L. E. e Ferreira, G. (2015). A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 1 (1), 11-32. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/14991/17826>

Coelho, M. I. M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (59), 229-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362008000200005>

Dickel, A. (2016). A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. *Cadernos Cedes*, 36 (99), 193-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016162940>

Freitas, D. N. T. (2005). *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. São Paulo.

Inep. (2013). *Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana): Documento Básico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inep. (2015). *Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana): relatório 2013-2014*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inep. (2017a). *Censo escolar 2016 - Notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inep. (2017b). *Microdados da Ana 2016*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

Inep. (2018). *Relatório Saeb/Ana 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Lima, J. J. F. e Rolim, L. F. (2023). A inserção das cidades na configuração da fronteira amazônica: um estudo de morfologia urbana na região de Carajás, 2010 – 2020. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 417-439). Belém: NAEA. (neste volume)

- Minatel, M. Q. P., Santos, S. M. C. e Guimarães, S. R. K. (2015). Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). *Revista Diálogo Educacional*, 15 (44), 157-172. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.15.044.DS07>
- Monteiro, M. A. (2023a). Crescimento econômico e competitividade espúria na Amazônia: o caso da região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 281-302). Belém: NAEA. (neste volume)
- Monteiro, M. A. (2023b). Trajetórias produtivas no agrário amazônico: o caso da região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 571-611). Belém: NAEA. (neste volume)
- Monteiro, M. A. e Silva, R. P. (2023). Expansão geográfica, fronteira e regionalização: a região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 17-34). Belém: NAEA. (neste volume)
- Pasini, J. F. S. (2020). *Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte* (1 ed.). Curitiba: Appris.
- Pieri, R. G. e Santos, A. A. (2014). *Uma proposta para o Índice de Infraestrutura Escolar e o Índice de Formação de Professores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Rodrigues, L. (2023). Relações mercantis e hierarquias na região de Carajás: um perfil econômico a partir das notas fiscais eletrônicas do estado do Pará. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 341-360). Belém: NAEA. (neste volume)
- Silva, D. N., Mendes, E. C. e Sousa, R. L. (2023). Saneamento básico e pobreza na Amazônia: um diagnóstico para a região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás* (pp. 467-484). Belém: NAEA. (neste volume)
- Silva, L. D. S. (2015). *A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do Pnaic*. [Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba]. João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7734>
- Soares, M. (2009). *Letramento-um tema em três gêneros* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Sugestão de citação:

Costa, V. E. S., Monteiro, M. A. e Oliveira, G. C. (2023). Letramento precário: faceta da configuração da região de Carajás. In M. A. Monteiro (Ed.), *Amazônia: a região de Carajás*. (pp. 505-522). Belém: NAEA. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/978-85-7143-217-8.cap23>