

CADERNOS DA CONCERTAÇÃO | VOLUME 1

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS

CONTEXTOS E CAMINHOS PARA A AMAZÔNIA LEGAL



ORGANIZADO POR:

UMA CONCERTAÇÃO PELA
AMAZÔNIA



E2446

Educação em perspectivas: contextos e caminhos para a Amazônia Legal / organizado por Uma Concertação pela Amazônia e Instituto Iungo. – São Paulo: Arapyáú, 2023.
102 p.; il. – (Cadernos da Concertação, 1)

Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-999021-3-0

1. Educação. 2. Amazônia Legal. 3. Direito Social.
4. Desenvolvimento Sustentável. 5. Políticas Públicas. 6. Inclusão Social. 7. Política Educacional – Brasil. I. Título. II. Uma Concertação pela Amazônia. III. Instituto Iungo.

CDU 37(811.3)

Bibliotecária: Tatiane de Oliveira Dias – CRB1/2230

Como citar:

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA; INSTITUTO IUNGO (Orgs.). *Educação em perspectivas: contextos e caminhos para a Amazônia Legal*. São Paulo: Arapyáú, 2023. (Cadernos da Concertação, 1).

Educação em perspectivas: contextos e caminhos para a Amazônia Legal

Coordenação geral

Fernanda Rennó
Georgia Jordão
Lívia Pagotto

Alcielle dos Santos
Joana Rennó
Paulo Emílio de Castro Andrade

Denilson Baniwa
Marcela Bonfim
Marcia Carvalho

Coordenação de conteúdo

Georgia Jordão
Lívia Pagotto

Autoria

Carlos Gomes de Castro
Marisa Balthasar

Projeto gráfico e diagramação

Bruna Foltran

Produção Executiva

Georgia Jordão
Joana Braga

Curadoria

Carolina Miranda
Samuel Andrade
Vanessa Costa Trindade

Ficha catalográfica

Tatiane Dias

Coordenação temática

Instituto iungo

Obras artísticas

Hadna Abreu
Rakel Caminha

UMA CONCERTAÇÃO PELA

AMAZÔNIA**Secretaria executiva**

Fernanda Rennó
Lívia Pagotto

Núcleo de governança

Andrea Azevedo
Ane Alencar
Átila Denys
Beto Veríssimo
Bia Saldanha
Carolina Genin
Denis Minev
Eduardo Neves
Francisco Gaetani
Guilherme Leal
Ilona Szabó
Izabella Teixeira
Joanna Martins
Marcello Brito
Marcelo Thomé
Mônica Sodré
Rachel Biderman
Renata Piazzon
Roberto Waack
Ruy Tone
Teresa Bracher
Vanda Witoto

Coordenação dos Grupos de Trabalho

Fernanda Rennó
Joana Braga

Facilitação dos Grupos de Trabalho**GT Bioeconomia**

Adriana Barros (Synergia Consultoria Socioambiental)
Luana Coelho (Centro de Empreendedorismo da Amazônia)

GT Educação

Instituto iungo

GT Infraestrutura socioterritorial

Carolina Derivi
FGVces
WWF

GT Inteligência Política

RAPS

GT Juventudes

Em Movimento
Waleska Queiroz

GT Mineração

Bruno Gomes e Carolina Ayres (Humana)

GT Ordenamento Territorial e Regularização Fundiária

Gabriel Pansani Siqueira (Instituto de Governança de Terras)

Equipe**Comunicação**

Jade Menezes
Luiz Attié
Sabrina Fernandes
Sandra Nagano

Cooperação internacional

Luma Dias

Conhecimento

Georgia Jordão
Lívia Pagotto

Cultura

Fernanda Rennó

Equipe de apoio

Débora Passos
Élidi Inoue
Érica Dias
João Pelozio
Paulo Sena

Políticas públicas

Vinicius Elias
Victor Ferraz

Produção executiva

Joana Braga

Sumário

Mensagens-chave	05
Introdução	07
Marcos legais e históricos que orientam políticas educacionais no Brasil e na Amazônia	11
1. Contextos da política educacional brasileira	13
Amazônia Legal no PNE	16
Processos com a política educacional ou que, na perspectiva da intersectorialidade, convergem para ela no governo atual	24
2. O direito à educação: o que a Amazônia nos provoca a (re)conhecer e (re)avaliar	28
Segurança para que crianças e jovens amazônidas tenham o mais fundamental de todos os direitos - o direito à vida - e dele derivem o direito à educação	31
O direito à saúde para a vivência plena do direito à educação e o direito à educação para uma vida com saúde	37
O direito aos territórios para a vivência da educação integral	47
3. Estudantes amazônidas no centro de uma economia para o conhecimento da natureza: educação e projetos de vida	64
Direito à diversidade: respeito, acesso, capacitação, inclusão	68
Direito à sustentabilidade: bem viver e meio ambiente	83
Considerações finais	93
Notas	94
Referências bibliográficas	96
Apêndice	101

Mensagens-chave

- No debate sobre o **desenvolvimento sustentável** da Amazônia, é preciso considerar o **desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens amazônidas**, garantindo o **direito constitucional à educação**.

- O **direito à educação** passa, necessariamente, pela **articulação com outros direitos sociais** - notadamente **segurança, saúde, território** - e **pelos princípios da diversidade e da sustentabilidade**, sem os quais tanto se prejudicam ou interrompem as jornadas educacionais, quanto se inviabiliza a realização dos outros direitos.

- Estudos evidenciam que a **vulnerabilização de crianças, adolescentes e jovens amazônidas é mais grave no contexto amazônico**, em **negação de direitos fundamentais**, impondo-se, urgentemente, a necessidade de construir **políticas públicas intersetoriais e interseccionais para a região** (como preveem o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude).

- Embora **central e necessária para as políticas públicas regionais**, a consideração das particularidades geográficas para a implementação de uma **educação adequada à realidade amazônica não está devidamente pautada na pasta responsável pelo tema no nível federal**. Pelo contrário, **questões centrais para lidar com os territórios amazônicos - como a educação do campo em sua interface com as modalidades indígena, quilombola e de outras comunidades tradicionais; as formas diferenciadas de financiamento, conhecido como “Fator Amazônia”; e os caminhos de enfrentamento regional das desigualdades nas aprendizagens** - permanecem sem respostas efetivas.

- Apesar disso, **experiências produzidas no nível dos territórios** permitem cartografar caminhos para **abordagens educativas territorializadas e interseccionais**, baseadas em **princípios da interculturalidade e da sustentabilidade**, trazendo para o **centro do processo educativo as sociodiversidades dos estudantes e seus projetos de vida**. Este é o caso do projeto [Itinerários Amazônicos](#) liderado pelo Instituto iungo e coproduzido pela rede Uma Concertação pela Amazônia.

- **O compromisso com projetos de vida**, destacado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é caminho e fundamento para promover a centralidade dos estudantes nos processos de aprendizagem, sem o qual é inviabilizada a proposta da educação integral.

- Os projetos de vida, orientados por perspectivas da inclusão das diversidades e da sustentabilidade, têm potencial para materializar simultaneamente as finalidades da Educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho na Amazônia Legal.

- O trabalho com projetos de vida, conectado à cultura do bem viver indígena, se alinha à perspectiva da economia do conhecimento da natureza, contrapondo a práticas predatórias do meio ambiente e alheias ao bem estar social

- **O encerramento do quarto ciclo do PNE vigente (2014)**, a discussão do **Novo PNE**, seus desdobramentos em planos estaduais e municipais, dentro dos princípios da **cooperação e da colaboração a partir dos quais** se operam as políticas educacionais, é a oportunidade para configurar um **plano de educação amazônico**, com diagnóstico preciso acerca dos principais desafios e oportunidades de articulação entre entes federativos e entre universidades movimentos sociais, comunidades tradicionais, setores do mundo do trabalho, dentre outros atores sociais, para proposições de soluções locais-regionais com impacto nacional nos indicadores de aprendizagem

Introdução¹

Sobre alianças afetivas

...pressupõe afetos entre mundos não iguais.

Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado.

AILTON KRENAK

Este estudo parte de uma perspectiva que se compreende externa à Amazônia, por prescindir da experiência direta dos desafios e das formas de (re)existência com que professores, técnicos, gestores e estudantes da Educação Básica, das universidades e dos institutos federais, coletivos e organizações sociais de povos tradicionais e das juventudes constituem a pluralidade de realidades educacionais na Amazônia e por elas são constituídos.

Não obstante a distância física desses contextos, busca-se trazer uma perspectiva que se reconhece de dentro, nas confluências desse território sem fronteiras, que é a educação como política pública de maior capilaridade no país e na região, e que pode estar a serviço da perpetuação de desigualdades sociais ou, pelo contrário, engajada na superação delas.

O que se propõe neste estudo é **promover**, no âmbito dos debates da *Uma Concertação pela Amazônia*, pautada pela promoção do desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal, a **compreensão da educação como um direito social fundamental**, que, se negado ou esvaziado de sua complexidade, inviabiliza, no curto prazo, essa agenda e que só se pode concretizar plenamente na garantia de outros direitos sociais, em necessária abordagem sistêmica das realidades amazônicas, orientadora para decisões e ações políticas intersetoriais.

Não se pretende realizar apenas uma defesa do direito à educação e de suas interfaces com outros direitos sociais, mas, sim, mobilizar o entrelaçamento de questões conectadas à educação na Amazônia Legal, por meio de uma cartografia que conecta tanto reflexões, práticas e experiências construídas e conduzidas na própria região, quanto ações de políticas setoriais que dialogam, direta ou in-

diretamente, com o campo educacional amazônico e brasileiro. É uma cartografia porque se afasta, desde o início, de uma ideia de totalização e, por outra via, se aproxima de uma posição que assume a parcialidade dos componentes identificados e o carácter aberto, processual e não hierárquico das linhas traçadas e conectadas (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A proposta se orienta, ainda, pela abordagem metodológico-conceitual da paisagem (INGOLD, 2002; RENNÓ, 2022), uma vez que ela oferece a possibilidade de um olhar localizado para vivências educacionais no território amazônico. Nas palavras de Ingold (2002, p. 193 - tradução nossa), “[...] a paisagem é o mundo como ele é conhecido por aqueles que nele habitam, moram em seus lugares e percorrem seus caminhos, conectando-os”.

Os ambientes ou lugares onde a educação formal se efetiva são percebidos, experimentados, questionados e sonhados no cotidiano por estudantes e professores. Assim, reconhecer, descrever e afirmar essas experiências e histórias é um modo de apreender como as pessoas habitam a educação e nela conjugam seus modos de existência, significando localmente parâmetros de documentos normativos e até mesmo índices que estabelecem contornos de cenários educativos mais genéricos.

Como aponta Rennó (2022, p. 31), a análise via paisagem comporta ao menos três fontes de informação: “1) a ciência e a técnica, que analisa o que é visível, material, o que está em dados; 2) a comunidade local, que é convidada a compartilhar visões, saberes e sentimentos sobre a vida nos lugares onde vivem; 3) a arte, que representa de diferentes formas essa paisagem, transbordando nas obras emoção e sentimentos coletivos”. Partindo desse trio, aqui são mobilizados:

- Marcos legais e políticas públicas chave da educação brasileira contemporânea;
 - Estudos de caso e discussões de problemas educacionais registrados em artigos científicos;
 - Relatórios com dados quantitativos sobre educação na Amazônia Legal e sobre a educação nacional;
 - Percepções sobre escola e educação de jovens amazônidas, coletadas em entrevistas e/ou publicações jornalístico-midiáticas;
 - Produções artísticas da região amazônica;
 - Estudos de temáticas presentes nos debates sobre desenvolvimento sustentável da Amazônia.
-

Tais referências figuram no texto como fonte de dados científicos para ratificar argumentações; falas de jovens, professores e pesquisadores que buscam registrar e dar a conhecer vozes e pontos de vista que fazem parte do atual contexto educacional da região; práticas que circulam em escolas amazônicas; imagens que sensibilizam para questões locais ou provocam o deslocamento do olhar. Embora distintas, o convite é para lê-las e posicioná-las como pontos e linhas de um mesmo exercício cartográfico em torno da educação, pelo qual podem ganhar relevo perguntas como:

- Quem são os estudantes e professores que chegam às escolas e outros espaços da educação amazônica?
 - O que as sociobiodiversidades amazônicas podem trazer de contornos para aprendizagens significativas?
 - Quais saberes e modos de viver, criar e fazer ressoam na educação que esses atores vivenciam?
 - O que as práticas educacionais na Amazônia Legal têm mobilizado de pesquisa e de produção de conhecimentos nas universidades e nos institutos de pesquisas?
-

Em consonância com o objetivo principal, esse movimento procura ressaltar a dinâmica viva do direito à educação, visto através de lentes que alcançam dimensões significativas que apenas atores de contextos educacionais amazônicos podem trazer para a compreensão - contextos permeados, como diz a epígrafe, de “afetos entre mundos não iguais” e que exigem uma “pausa” antes de enveredar por eles. Sem essa pausa, corre-se o risco de criar uma análise que homogeneiza as particularidades, as demandas e as formas de pensar e fazer educação na Amazônia Legal. A cartografia esboçada a seguir intenta, portanto, ser um artefato que contribua para o reconhecimento e o entendimento das complexidades educacionais das Amazônias, observadas, por exemplo, nas imaginações e projetos de educação manifestados por representantes das juventudes amazônicas:

[uma educação pautada pela] prática democrática na sociedade, na gestão dos recursos naturais e na tomada de decisões para escolha de novos estilos de vida, consumo e construção de futuros possíveis, com igualdade de gênero, equidade social, respeito ao meio ambiente e aos povos tradicionais, ou seja, que valorize a sociobiodiversidade amazônica (RELLAC-J, 2021, p. 33).

Para prosseguir sem calçados: convite à leitura



Escola ribeirinha - Ilha de Paquetá/PA | Fonte: CARVALHO; SILVA, 2020

O que você vê, sente e infere na leitura desta fotografia?

.....

Como relaciona suas percepções com o que sabe,
pensa e defende em relação à Amazônia?

Marcos legais e históricos que orientam políticas educacionais no Brasil e na Amazônia legal

1988

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Estabelece a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família.

1990

ECA | LEI 8.069

Institui o Estatuto da criança e do adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

1996

LDB | LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO

Define e organiza a educação em todos os níveis de ensino, com diretrizes e bases para assegurar a materialização do direito social à educação previsto na CF/1988.

2008

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira na Educação Básica.

2003

LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO

Versa sobre a obrigatoriedade de incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a temática da história e cultura afro-brasileira.

1999

PNEA | LEI 9.975, DE 27 DE ABRIL

Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

2010

**LEI 12.288,
DE 20 DE JULHO**

Institui o Estatuto da Igualdade Racial, com vistas à garantia de igualdade de oportunidades para a população negra, à defesa de direitos étnicos, coletivos e individuais e ao combate à discriminação.

2012

**RESOLUÇÃO Nº 5,
DE 22 DE JUNHO**

Define as diretrizes para a educação escolar indígena.

**RESOLUÇÃO Nº 8,
DE 20 DE NOVEMBRO**

Define as diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola.

**LEI DE COTAS | LEI 12.1711,
DE 29 DE AGOSTO**

Regimenta a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas.

2013

**ESTATUTO DA
JUVENTUDE | LEI 12.852,
DE 5 DE AGOSTO**

Reconhece as diversidades juvenis e seus direitos sociais.

**PLANO ERER |
EDUCAÇÃO DAS RELA-
ÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Estabelece eixos para implementação das diretrizes da educação étnico-racial e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para o enfrentamento das diferentes discriminações raciais.

2023

**FÓRUM NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (FNE) |
PORTARIA Nº 478**

Reinstitui o FNE como espaço de diálogo entre sociedade civil e instâncias do governo para avaliar e reestruturar políticas nacionais de educação.

**LEI 14.533,
DE 11 DE JANEIRO**

Institui a Política Nacional de Educação Digital.

2017

**LEI 13.415,
DE 16 DE FEVEREIRO**

Altera a LDB e estabelece mudanças na estrutura do Ensino Médio.

**HOMOLOGAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC), EM
20 DE DEZEMBRO**

Define aprendizagens essenciais da Educação Básica, tendo como princípio a educação integral e a centralidade dos estudantes e seus projetos de vida.

2014

**PNE | LEI 13.005,
DE 25 DE JUNHO**

Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com suas respectivas metas.

CONTEXTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No âmbito legal, a educação brasileira contemporânea pressupõe a colaboração entre União e demais entes federativos, orientada pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O texto do PNE tem por objetivo traduzir em diretrizes, objetivos, metas e estratégias, o projeto de educação que a sociedade constrói como um consenso, a fim de nortear os planos subnacionais dos estados e dos municípios e de orientar a implementação de políticas públicas. Conforme a Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, com o **objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias** de implementação para **assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino** em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014, n.p.).

A Lei nº 13.005/14 estabelece o PNE relativo ao decênio 2014-2024 e indica as instâncias responsáveis pelo seu monitoramento: o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Fórum Nacional de Educação. A Lei prevê, ainda, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) realize e publique estudos para aferir e avaliar a evolução no cumprimento das metas estabelecidas a cada 2 (dois) anos.

A avaliação do quarto biênio de implementação do PNE está em processo até 2024, mas já pode ser representada pela manifestação do presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal:

[...] desconsiderando o avanço educacional que nós já tínhamos conseguido quando o PNE entrou em vigor em 2014, o nível de execução real do plano não passa de 40%, na mediana. A conclusão, infelizmente, é a de que os anos de

vigência do PNE tiveram uma contribuição muito insatisfatória para o avanço da educação no país (ARNS, 2022 apud PIMENTA, 2023, n.p.).

Dentre os debates e as reflexões sobre a baixa eficácia do PNE prevalecem argumentos relativos à falta de orçamento e/ou à má aplicação dele; à pouca cultura na gestão democrática dos recursos; aos limites dos mecanismos, instrumentos e indicadores usados para aferir a qualidade da educação, em descon sideração das realidades regionais; e ao desalinhamento de planos subnacionais, alguns com apenas duas metas, outros com mais de duzentas, com poucos parâmetros de acompanhamento e avaliação.²

Como consenso, destaca-se a defesa de urgência na tramitação do Projeto de Lei n. 235/2019, que versa sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). O sistema é o braço de articulação e execução da cooperação e responsabilização dos entes na implementação do PNE e, por isso, como defendem Marques e Nogueira, é condição para a superação de desigualdades na educação brasileira:

Apesar dos avanços conseguidos nas últimas décadas, ainda há muito que fazer. Houve ampliação do acesso à Educação Básica e superior, organização do papel redistributivo e supletivo da União e dos Estados, maior compromisso das famílias e da sociedade com a educação, efetiva inclusão, entre outros. Mas as profundas e históricas desigualdades, a descontinuidade das políticas, a fragmentação dos programas, o descompasso entre as esferas de governo e principalmente a ausência de referenciais nacionais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva são visíveis, especialmente na Educação Básica. Os resultados, que são de conhecimento público, afrontam a cidadania e os direitos humanos e afetam o desenvolvimento da nação brasileira. O desenho de uma nova forma de organização da educação no Brasil, portanto, é tarefa urgente e adiada há pelo menos oito décadas: trata-se de definir o Sistema Nacional de Educação (MARQUES; NOGUEIRA, 2021, p.1-2).

Para a Amazônia, os debates e processos acerca da instituição SNE e do Novo PNE (2024-2034), à luz da avaliação do PNE vigente (2014-2024), trazem a oportunidade de que diagnósticos de suas realidades, discussão de iniciativas e proposições entrem em pauta, tensionando na definição da política educacional central, a consideração de sua diversidade, suas necessidades, suas potências, com

desenho de políticas públicas mais significativamente enraizadas na região, garantias orçamentárias, mecanismos de avaliação e acompanhamento.

Pauta, aliás, que já se impunha por ocasião da discussão do PNE vigente, e cujo alerta de antevisão de que o plano não combateria a perpetuação das desigualdades educacionais na região, se desconsideradas suas realidades, continua ecoando no presente:

Todas essas dificuldades e desigualdades contumazes devem ser reconhecidas e priorizadas no Plano Nacional de Educação quando do estabelecimento de suas metas, estratégias e consequentes prazos de execução, pois é fato que, se o ponto de chegada das metas do PNE é razoável para algumas partes do Brasil, para outras, pode parecer excêntrica e extravagante, sobretudo quando analisamos a situação em que cada Estado da Amazônia se encontra no processo de universalização e qualificação da educação básica como direito humano fundamental de suas crianças e adolescentes. Por isso defendemos a tese de que um PNE sem uma visão diferenciada para a Amazônia será mais uma “letra morta” para esta metade do país (DAMASCENO; SANTOS, 2014, n.p.).

Amazônia Legal no PNE

Nos gráficos a seguir³ estão consolidados dados do *Relatório do 4o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*, INEP (2023) relativos à avaliação das metas 1 (educação infantil), 2 (ensino fundamental), 3 (ensino médio), 8 (educação de jovens e adultos) e da meta 16 (formação em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica) nos estados da Amazônia Legal, em comparação com os percentuais nacionais de cumprimento dessas metas.

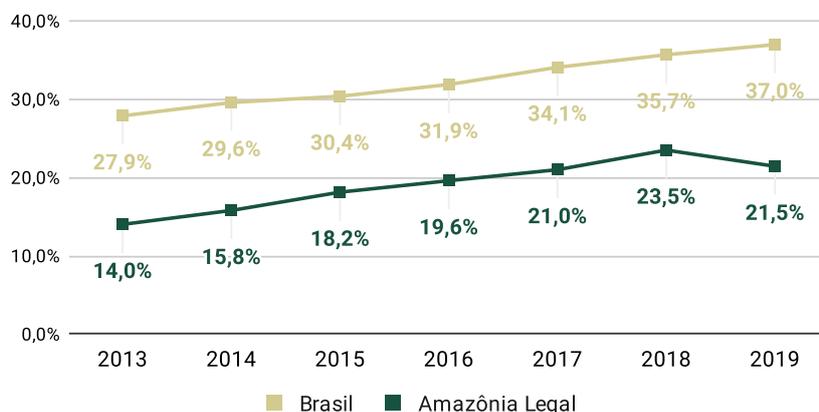
Em geral, os dados revelam que ainda precisam ser conduzidos passos consideráveis para atingir a completude das metas desenhadas pelo PNE e, como consequência, reafirmar a perspectiva da educação como um direito nos territórios amazônicos. Isso implica a necessidade de formular políticas educacionais e transversais a outros campos e setores de desenvolvimento .

Meta 1:



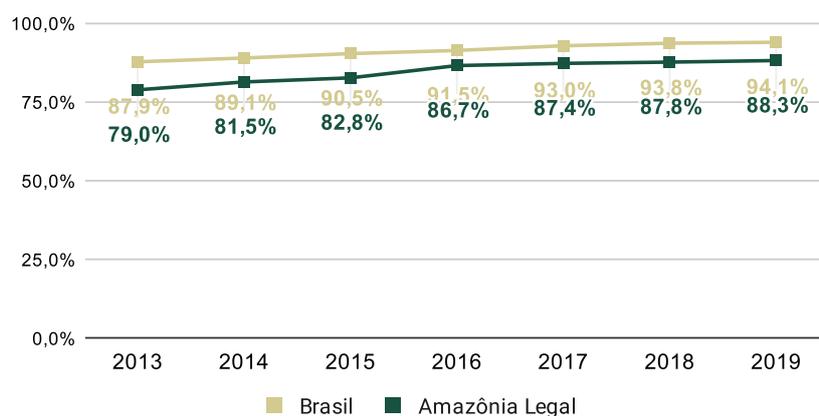
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Gráfico 1
Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e Amazônia Legal | 2013-2019



Prevalece a continuidade da de uma grande discrepância entre os dados nacionais e amazônicos. Enquanto o Brasil ficou abaixo da Meta 1 em 13% - valor já bastante elevado -, a Amazônia Legal se distancia em 28,5% do objetivo. O resultado também faz com que o índice nacional seja prejudicado.

Gráfico 2
Percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e Amazônia Legal | 2013-2019



Na Amazônia Legal, em 2019, ainda havia um afastamento de quase 12% da meta de universalização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Praticamente o dobro da média nacional. Porém, entre 2013 e 2019, houve um aumento do índice de 9,3 p.p.

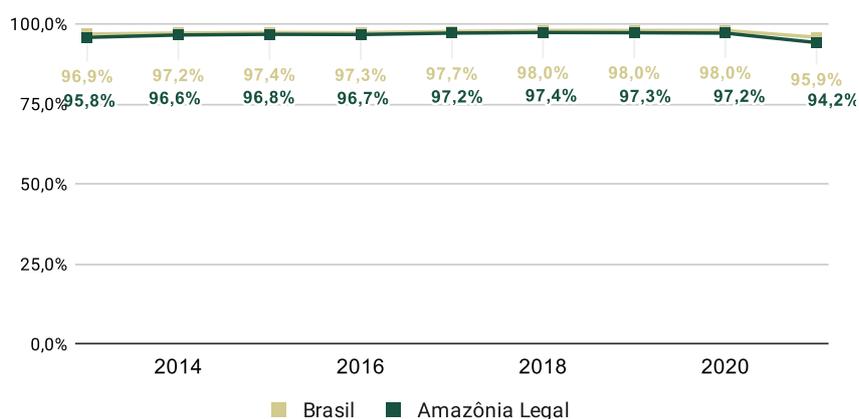
Meta 2:



Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Gráfico 3

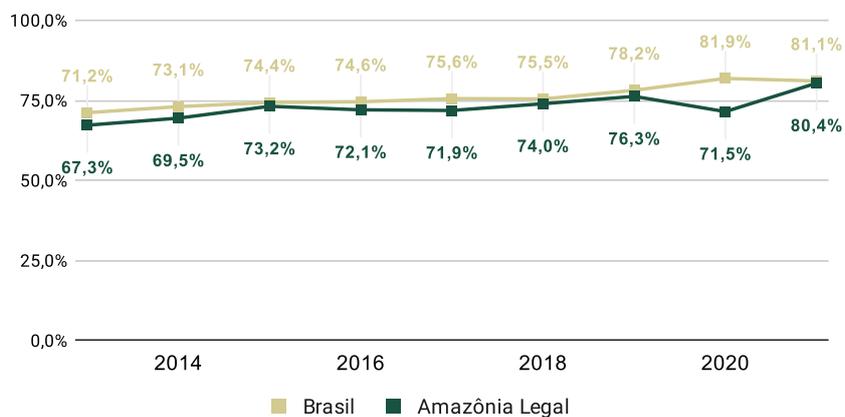
Percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos de idade que frequentava ou já havia concluído o Ensino Fundamental - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



Provavelmente em função da pandemia de Covid-19, em 2021, o percentual decaiu tanto no cenário nacional (95,9%) quanto no amazônico (94,2%), ficando abaixo do que se observava em 2013 (96,9% e 95,8%, respectivamente). Em 2020, o índice estava a apenas 2,8 p.p. de distância da meta de universalização do acesso.

Gráfico 4

Percentual de jovens de 16 anos de idade com pelo menos o Ensino Fundamental concluído - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



Na Amazônia Legal, houve um aumento paulatino percentual ao longo do tempo, com alguns retrocessos, sendo o principal deles entre 2019 e 2020 (4,8 p.p.), quando se afastou 10,5 p.p. da média nacional. Em 2021, o resultado alcançado estava a 14,6 p.p da meta de 95% de estudantes concluintes do Ensino Fundamental com 16 anos.

Meta 3:



Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

Gráfico 5

Percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



Ao longo do período, os resultados amazônicos se aproximam da média nacional, com distâncias de menos 1,5 p.p. Apesar disso, em 2021, evidencia-se a necessidade de um crescimento de quase 7% para atingir os 100% de jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola.

Gráfico 6

Percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a Educação Básica - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



No período, a variação entre o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam ou haviam concluído o Ensino Médio é bastante inferior para o caso amazônico (5,1 p.p.), se comparado ao brasileiro (9,7 p.p.). A distância da meta do PNE na Amazônia Legal ficou em 18,2 p.p. em 2021 e 15,6 p.p. em 2019. A alteração negativa pode estar relacionada à pandemia de Covid-19.

Meta 8:



Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e de dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Gráfico 7

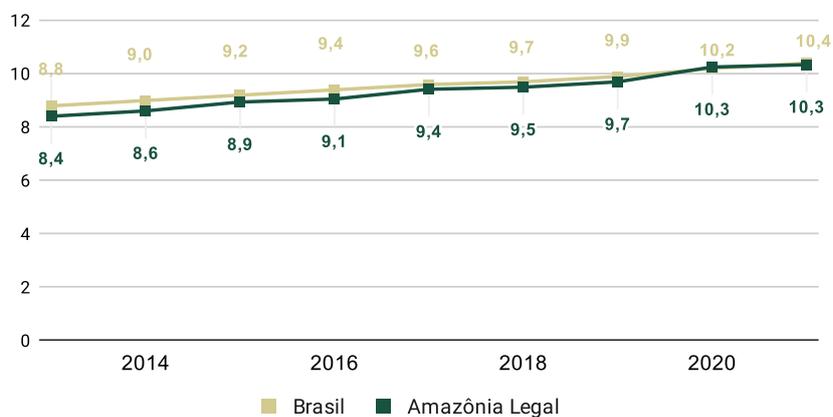
Escolaridade média, em anos de estudo, de jovens de 18 a 29 anos - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



A escolaridade média na Amazônia Legal aumentou 1,04 ano no período, um pouco maior que a variação nacional (0,9 ano). Em 2021, faltava apenas 4,9% da meta de no mínimo 12 anos de estudo para a população em geral.

Gráfico 8

Escolaridade média, em anos de estudo, de jovens de 18 a 29 anos residentes no campo - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



Embora tenha a escolaridade média de residentes no campo na Amazônia Legal tenha subido 1,9 ano no período, em 2021, ainda faltavam cerca de 14% para o atingimento da meta de 12 anos, contrastando-se com os 4,9% de distância para a mesma meta para a população em geral de jovens de 18 a 29 anos.

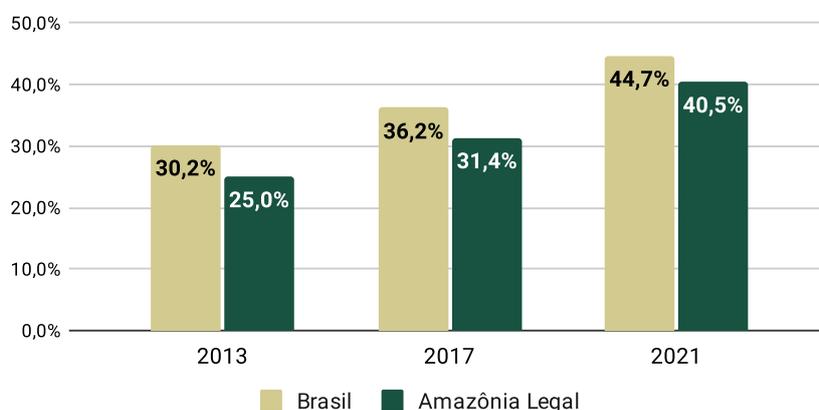
Meta 16:



Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Gráfico 9

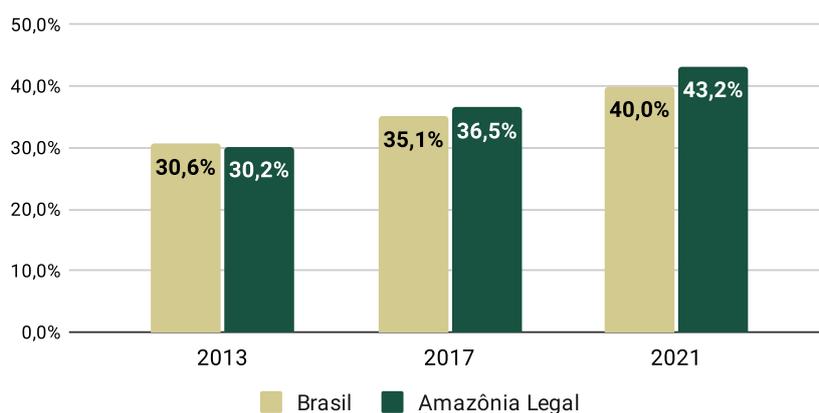
Percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu - Brasil e Amazônia Legal | 2013, 2017 e 2021



Houve um considerável aumento na formação de professores em nível pós-graduação no período (15,5%). Contudo ainda há uma defasagem em comparação com o dado nacional. O resultado, em 2021, estava 9,5 p.p. distante da meta do PNE, sinalizando a necessidade da manutenção de políticas para viabilizar a formação docente pós-graduada.

Gráfico 10

Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada - Brasil e Amazônia Legal | 2013, 2017 e 2021



Já em 2013 o percentual da população de professores que realizou formação continuada na Amazônia Legal já estava praticamente igual ao brasileiro (0,4 p.p. abaixo). Entre 2013 e 2021, a região apresentou um crescimento mais elevado que o nacional no quesito analisado. No entanto, esforços devem ser feitos para atingir a totalidade de docentes com ao menos um curso de formação continuada, uma vez que a região se encontra a 56,8 p.p. abaixo da meta.

Proposições e políticas públicas conectadas política Educacional na gestão 2023-2016 do governo federal

MEDIDAS PROVISÓRIAS

Medida Provisória nº 1.174, de 12 de maio de 2023.
Disponível no [link](#). Acesso em: 15 jun. 2023.

Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica.

Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023.
Disponível no [link](#). Acesso em: 29 jun. 2023.

Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

DECRETOS

Decreto nº 11.542, de 6 de abril de 2023.
Disponível no [link](#). Acesso em: 15 jun. 2023.

Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de produzir subsídios para a elaboração da proposta do Plano Nacional de Inclusão Digital. Destaque para o foco nas áreas Educação e Saúde.

Decreto nº 11.481/23, de 1º de junho de 2023.
Disponível no [link](#). Acesso em: 25 jun. 2023.

Altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, (re)instituindo o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, órgão colegiado de caráter consultivo, integrante da estrutura do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima.

Decreto nº 11.535, de 19 de maio de 2023.
Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Institui o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Políticas Públicas de Juventude.

Decreto nº 11.509, de 28 de abril de 2023.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Institui o Conselho Nacional de Política Indigenista.

Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, tomada como estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

Destaque para a governança, destaque para os princípios norteadores: colaboração e cooperação dos entes federativos no desenho coordenado das políticas locais e promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

Decreto no. 11.533, de 18 de maio de 2023.

Disponível no [link](#). Acesso em 19 jun.2023.

Institui a Comissão Intersetorial de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, com a finalidade de articular ações e políticas públicas relativas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

PORTARIAS

Portaria nº 478, de 17 de março de 2023

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Recompõe o Fórum Nacional de Educação – FNE.

Destaque para o compromisso com o princípio da diversidade na composição do fórum e para o desenho de colaboração com os fóruns estaduais e municipais.

Portaria nº 587, de 28 de março de 2023.

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores.

Portaria GM/MS Nº 618, de 18 de maio de 2023.

Disponível no [link](#). Acesso em 18 jun. 2023.

Institui o Grupo de Trabalho Ação de Saúde Amazônia - ASA, no âmbito do Ministério da Saúde, com a finalidade de articular o Plano de Saúde da Amazônia Legal - PSAL com o Plano Nacional de Saúde - PNS e o Plano Plurianual - PPA 2024-2027.

Portaria MAPA Nº 575, de 5 de abril de 2023.

Disponível no [link](#). Acesso em 29 jun. 2023.

Cria o Plano de Desenvolvimento Agropecuário da Amazônia - Plano Amazônia + Sustentável no âmbito do Ministério da Agricultura e Pecuária.

RESOLUÇÃO

Resolução nº 235, de 12 de maio de 2023. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Disponível no [link](#). Acesso em 19 jun. 2023.

Estabelece aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente a obrigação de implantação de Comitês de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social das Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência nas suas localidades.

PROGRAMAS

Programa Escolas de Tempo Integral.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Objetiva ampliar em 1 milhão de matrículas a oferta de tempo integral (META 6, do PNE estabelece a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica”).

Destaque: O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022 mostra que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1%, em 2021.

Programa Educação na idade certa.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

Ainda em fase de elaboração, objetiva apoiar a alfabetização na idade certa (Meta do PNE estabelece alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental, até 2024).

Destaque nas falas do ministro para o compromisso de oferecer conectividade a todas as escolas.

Programa Aquilomba Brasil.

Disponível no [link](#). Acesso em 15 jun. 2023.

É composto por um conjunto de medidas intersetoriais voltadas à promoção dos direitos da população quilombola, com ênfase em quatro eixos temáticos: acesso à terra, infraestrutura e qualidade de vida, inclusão produtiva e desenvolvimento local, e direitos e cidadania. A estimativa é de que cerca de 214 mil famílias sejam beneficiadas direta ou indiretamente pelo programa. Retoma e amplia o Programa Brasil Quilombola (Decreto 6.261, 2007).

Destaques para a titulação como parte do acesso à terra, a garantia de permanência de quilombolas no ensino superior, no eixo da educação, o reconhecimento da medicina quilombola como parte do direito à saúde, acesso à energia elétrica dentro do eixo da infraestrutura.

2.

O DIREITO À EDUCAÇÃO O QUE A AMAZÔNIA NOS PROVOCA A (RE)CONHECER E (RE)AVALIAR

Entre
ideia/lugar
existem
muitas
Amazônias
porque são muitas!
tantas,
que para quem vive do lado de dentro,
diversidade não é só possível;
é real;
natureza,
desapercebida, mas
acontecendo
o tempo todo
dentro da métrica e da memória desses tantos espaços,
atingidos
muitas vezes,
por imagens e contextos desproporcionais,
na imposição de barreiras, limites
como de quem vive à beira,
observando o Rio e tudo nele passar;
acompanhando com os olhos
desde o casco da madeira, até as balsas de óleo, petróleo, soja;
resíduos, detritos,
progresso e coisa e tal;
enquanto o caboco em silêncio,
confiando o medo as águas levar
Assim; os conflitos internos às matas;
por fora,
pensados e debatidos nas pautas pelo verde
por dentro,
sentidos e atravessados em vermelho, negro, cinza, chumbo
feito terra sem Lei;
como dizem lá de fora,
exatamente do lado
onde se formulam e decretam

normas, medidas, leis;
auto-ri-za-ções,
de-sen-vol-vi-mento,
diretamente importado das necessidades
do outro,
atravessando
de fora para dentro
legados humanos/ambientais/ancestrais
na invisibilização
de cucompletamente distantes dos pensamentos latentes
do lado de fora dessas tantas regiões
Amazônicas; porque que são muitas Amazônias;
todas, inclusive
seguindo em fluxos por dentro
e também por fora de sua natureza; alvos de grandes e inúmeras intervenções;
contudo;
reagentes;
independente às horas e as vantagens econômicas
sempre...
buscando fluir
a própria natureza;
como a “Madeira”
e suas possíveis
relações ...
com o Tempo
com o Espaço
com as Imagens
com os Imaginários
com o de Dentro
com o de Fora
com o Futuro

...



Marcela Bonfim, Exposição *Madeira de dentro/madeira de fora*. Grifos da autora.

No pacto democrático quanto aos direitos sociais, isto é, quanto ao conjunto de direitos mínimos que o Estado brasileiro deve garantir a seus cidadãos, está o direito à educação. Constitucionalmente definido no Artigo 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família”, ele se orienta pelo compromisso com três objetivos indissociáveis: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para ser materializado, esse direito precisa se traduzir em um projeto educacional enraizado no presente dos estudantes — tomados como sujeitos complexos, de dimensões culturais, históricas, sociais, físicas, afetivas, cognitiva — e comprometer-se com seus desenvolvimentos, em abordagem integral, isto é, com acesso a conhecimentos que lhes oportunizem: (re)conhecer seus processos identitários, suas pertencas a comunidades, valores e cosmovisões; compreender as realidades vividas e as estruturas que as condicionam; posicionar-se frente aos desafios postos para a cidadania contemporânea; sonhar mudanças, fazer escolhas, engajar-se na transformação de contextos; poder trabalhar em formas dignas, realizadoras e comprometidas com a superação das desigualdades.

Essa abrangência do direito à educação o coloca, necessariamente, no entrelaçamento com os outros direitos sociais – como, segurança, alimentação, saúde, moradia – na medida em que estudantes em situação de vulnerabilidades, vivendo em contextos atravessados pela negação desses direitos, encontram muito mais desafios para acessar e vivenciar a educação e, sobretudo, para significá-la em suas vidas.

Se nos debates acerca do desenvolvimento sustentável para a Amazônia ganha contornos a defesa de qualificação técnico-profissional na educação e de nova configuração de mercado de trabalho, como condição “geradora de melhores oportunidades de emprego e renda”⁴, é preciso dar visibilidade à compreensão do direito à educação em sua totalidade e ao seu entrelaçamento com outros direitos sociais e desejos de futuro, como condição para que os estudantes amazônidas, em suas sociodiversidades, tenham o direito a uma educação que seja:

Em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Quando cruzados estudos sobre direitos fundamentais na Amazônia Legal, evidenciam-se ausências e negações, com tensões sociais que se dão em contextos “feito terra sem Lei”, como ecoam os versos de Marcela Bonfim, na polifônica expressão de imagens e imaginários da e sobre a Amazônia.

Longe de esgotar e aprofundar esses estudos, os exercícios de relações a seguir buscam dar contornos à interdependência de direitos sociais como contextos para a vivência do direito à educação, em sua plenitude.

Segurança para que crianças e jovens amazônidas tenham o mais fundamental de todos os direitos – o direito à vida – e dele derivem o direito à educação

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF, 1988).

Os indicadores sobre a morte de adolescentes e jovens no Brasil escancaram o descompromisso com a proteção dessa faixa populacional, sobretudo, quando consideradas as dimensões da interseccionalidade: classe social, gênero e raça. Segundo o *Atlas da Violência no Brasil*⁵.

Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2009-2019), foram 333.330 jovens (15 a 29 anos) vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que não tiveram a chance de concluir sua vida escolar, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem. O Mapa da Violência destaca que 29 jovens-adolescentes são mortos por dia, que o número de mortes de adolescentes revela que o risco de morte nesse tempo humano é maior do que na população geral. São os jovens-adolescentes-crianças pobres, das periferias, negros, que lutam por trabalho, por escola pública, por vida (IPEA, 2021, p. 27).

Estudo da Agenda 227 e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública apontam que na Amazônia, o risco de morte nesse tempo humano é ainda mais drástico, abarcando também o tempo da infância: *“em 2021 o número de mortes violentas de crianças e adolescentes, de zero a 19 anos de idade, é 34% superior à média observada no resto do Brasil”* (AGENDA 227, 2022, n.p.). Enquanto *“a taxa nacional de assassinatos de crianças e adolescentes foi de 8,7 a cada 100 mil habitantes em 2021, o índice nos estados da Amazônia Legal foi de 11,1”* (Ibidem).

Em outro estudo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública - *Cartografias das violências na região amazônica* - são indicadas macrovariantes para a consideração desses números: a intensa e crescente presença de facções do crime organizado e de disputas entre elas pelas rotas nacionais e transnacionais de drogas; os déficits de governança e de estrutura do aparato de segurança pública; a tendência de interiorização da violência no bojo dos conflitos agrários e dos crimes ambientais, que coexistem e se imbricam com ilicitudes ligadas ao tráfico de drogas (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, n.p.).

Paralelamente ao enfrentamento eficaz dessa cadeia complexa da violência, importa que políticas voltadas aos direitos de crianças, adolescentes e jovens refinem o mapeamento de onde eles estão mais vulneráveis à violência na região amazônica, para *“buscar estratégias para o constante aprimoramento da integração entre os serviços que compõem a rede de atendimento local”* (CONANDA, 2023, n.p.).

Nesse sentido, destaque-se, nas políticas em processo no âmbito federal (2023-2026):

- A instituição da Comissão Intersetorial de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, com a finalidade de articular ações e políticas públicas relativas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes (Decreto n. 11.533, de 18 de maio de 2023);
- O estabelecimento aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente a obrigação de implantação de Comitês de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social das Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência nas suas localidades (Resolução n. 235, de 12 de maio de 2023);
- A instituição do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Políticas Públicas de Juventude (Decreto n. 11.535, de 19 de maio de 2023), como instância de acompanhamento da implementação das políticas públicas de juventude de âmbito nacional e de disseminação de experiências de políticas públicas de juventude desenvolvidas em âmbito estadual e distrital, bem como para contribuir para o desenho da intersectorialidade nas políticas estruturais, programas e ações.

São iniciativas importantes para a proteção prioritária das crianças, adolescentes e jovens, e para a configuração de redes de apoio e de implementação de políticas intersectoriais, como preveem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) e o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013). Espera-se que os referidos conselhos e fórum dos estados e municípios da Amazônia articulem-se, para fortalecer diagnósticos, identificar necessidades comuns, trocar experiências locais, compartilhar ideias e iniciativas, configurando políticas mais assertivas para as realidades da região.

No âmbito das políticas educacionais, quando considerados os dados sobre a violência contra crianças, adolescentes e jovens amazônidas e a tendência de interiorização da violência, ganha mais urgência a discussão sobre a Educação no Campo, compreendida como processo de mobilização de sujeitos e coletivos pelo *“direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo”* (HAGE, 2014).

Em que pese o recente histórico de não execução do orçamento federal destinado à Educação (LUZ, 2022), agravando a já insuficiente suplementação para os custos reais que as realidades e desigualdades da região impõem, é preciso colocar em discussão estratégias questionáveis para otimizar recursos financeiros e humanos, tomada por secretarias educacionais locais. Essas estratégias consistem na oferta de escolas por nucleação, no fechamento de escolas do campo, especialmente as de multisseriação e de menores números de estudantes, e o redirecionamento de alunos para escolas-polo, nem sempre tão próximas dos estudantes ou representativas de suas pertencas culturais.

Para o Fórum Paraense de Educação do Campo, essa tendência viola:

a legislação vigente que estabelece a oferta da escolarização aos sujeitos, próximo de suas residências (ECA, art. 53, 1990); e que exige, para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, a concordância da comunidade com o fechamento da escola e a manifestação do conselho municipal ou estadual, sobre os impactos do fechamento da escola na vida dos estudantes e da comunidade (LDB, 1996. Art. 28 - parágrafo único) (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2023, n.p.).

Por outro ângulo, é difícil desenvolver um projeto educacional de qualidade em condições estruturais e/ou pedagógicas inadequadas (HAGE, 2014). A oferta, quando não condiz com a demanda ou opera em condições precárias como a falta de água potável, energia elétrica, saneamento básico, acesso à internet, materiais e recursos didáticos pode gerar baixa adesão, evasão ou a migração escolar rural-urbano (PEREIRA et al., 2022).

A migração imposta, que em si gera uma série de questionamentos, não coloca necessariamente o estudante migrante em ambiente educativo de qualidade, tampouco lhe garante necessariamente mais proteção social. O estudo Cartografias das violências na região amazônica, promovido pelo Fórum Nacional de Segurança indica que nas metrópoles Manaus e Belém, há a *“presença de gangues, grupos de extermínio e tráfico de drogas, mas a violência foi agravada pela chegada das facções criminosas do Sudeste, sobretudo PCC e CV”* (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, n.p.).

Em áreas urbanas periféricas, presença da polícia não só não diminui os riscos de vida das juventudes pobres, como, em alguns casos os potencializam, na mesma dinâmica de extermínio de jovens pobres e negros, que assola outras capitais do país.

A morte negra não comove. Parece que é uma luta só nossa. As pessoas não se comovem quando elas ficam sabendo que cinco jovens foram assassinados por sete tiros. Não sei qual caminho temos para fazer com que a sociedade se sinta responsável pela nossa juventude. Somos a maioria da população, mas há uma dificuldade de se afirmar, de perceber o nosso pertencimento a essa situação de racismo estrutural.

(CRUZ, Nazaré apud FUTURA, 2013).

É oportuno colocar em discussão o que é qualidade de educação nas realidades amazônicas, para não serem silenciadas experiências que podem estar a serviço da superação de desigualdades e por isso mesmo mereceriam ser fortalecidas e garantidas na rede de proteção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, Schweckardt (2022, p. 165) traz um olhar que convida a desconstruir representações cristalizadas sobre ambientes educativos e sobre o que pode haver de contextos e pertencas em salas multisseriadas:

As escolas indígenas e ribeirinhas na Amazônia, com várias de suas salas multisseriadas e suas construções sem muros e, muitas vezes, sem paredes, cujo fazer e ser não se separam da existência nem das experiências e contradições das suas vidas em comunidade, nem do território em que estão inseridas, podem ser uma importante bússola para a urgente reinvenção da escola, especialmente no mundo pós-pandemia.

Ouvir estudantes, de diferentes realidades amazônicas sobre a escola que desejam, também se faz necessário. Para uma voz representante das juventudes do campo, a escola desejada seria:

um ambiente bem mais natural, bem mais de naturalidade, de contato com o ambiente amazônida. Eu vejo que as escolas aqui hoje querem ser sofisticadas, aquela coisa toda, nos moldes daquelas escolas que parece que é aí em São Paulo. E eu prezaria por esse contato maior com a realidade, com o verde, com o campo mesmo em si. Fazer uma educação que seja contextualizada, pro território, de acordo com a realidade do território. Que a formação de professores seja, efetivamente, voltada para a temática dos territórios, que os professores tivessem embasamento pra falar sobre o território. [...] Atividades mais práticas, mais contextualizadas, que saiam da sala de aula. Que sejam incentivadas atividades coletivas, de senso coletivo. (Pedro Alace, jovem ativista socioambiental, Agrovila Itaqui, Castanhal/PA, em entrevista ao Instituto iungo - Acervo institucional).

Como o Novo PNE abordará a educação do campo, em sua pluralidade de identidades (educação do campo, ribeirinha, quilombola, indígena)? Que papel pode ter o Sistema Nacional de Educação na organização de políticas públicas educacionais mais eficazes, focadas na interseccionalidade, exigidas pelas sociodiversidades constitutivas das infâncias e das juventudes brasileiras e amazônidas e pelos desafios impostos a elas? Como o Fórum Nacional de Educação pode, em colaboração com os fóruns estaduais e municipais, propor no âmbito da política nacional de educação a necessária interface com as políticas de proteção e segurança

das crianças e das juventudes? Como os conselhos e fóruns locais relativos à proteção das crianças e dos jovens e à educação na Amazônia podem organizar as escutas da sociedade, especialmente das lideranças comunitárias, dos movimentos sociais e de representantes das juventudes, para orientar seus debates? É urgente o desafio de pensar a articulação entre o nacional e o regional, para materializar a colaboração e cooperação no desenho, na implementação e na avaliação de políticas públicas comprometidas com o direito à vida, para que crianças, adolescentes e jovens amazônidas protagonizem seus processos educativos.

O direito à saúde para a vivência plena do direito à educação e o direito à educação para uma vida com saúde

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
(BRASIL, 2018, p. 10)

A série de estudos do Projeto Amazônia 2030 dedicados à análise quantitativa e qualitativa da saúde na Amazônia legal mapeia que:

a expectativa de vida ao nascer permanece relativamente mais baixa e tem evoluído mais lentamente na Amazônia em comparação à média brasileira. Esta desvantagem tem aumentado particularmente devido à mortalidade por causas não comunicáveis (por exemplo, por doenças circulatórias, diabetes e neoplasias). Em paralelo, a região enfrenta ainda uma alta carga de mortalidade por doenças infecciosas (principalmente entre crianças) e por acidentes e violência (entre jovens adultos) (ROCHA, 2023).⁶

Achados desses estudos - crianças e jovens submetidos a surtos sazonais de diarreias e de outras doenças infecciosas, dada a ausência de saneamento básico e a falta de água potável; dificuldades de acesso ao atendimento primário na saúde; adolescentes e jovens mulheres com gravidez precoce e pouco acesso a atendimento de pré-natal - permitem inferir correlações de prejuízo às jornadas estudantis ou mesmo o impedimento delas, em dupla negação de direitos essenciais para o desenvolvimento integral.

Da mesma forma que a segurança, a área da saúde pede, nas dinâmicas próprias de enfrentamento de seus desafios, um olhar pautado pela interseccionalidade e pela intersetorialidade, com especial atenção à oferta prioritária de atendimento de crianças, adolescentes e jovens e em interface com a garantia de outros direitos, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, n.p.).

E o Estatuto da Juventude:

Art. 3º Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes:

I - desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e ações;
II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação;

III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios;

IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental; [...] (BRASIL, 2013, n.p.).

Interessa, assim, mapear atores e iniciativas na saúde amazônica que possam contribuir para oferta de saúde integral e integrada com outros direitos dos estudantes.

A Fundação Oswaldo Cruz propôs o seminário *Saúde e ambiente na Amazônia: integração necessária hoje para atuação nos cenários futuros e o fortalecimento do SUS*, com o objetivo de “promover uma atuação de saúde integrada na região amazônica a partir dos compromissos da Agenda 2030, produzindo conhecimentos e serviços e contribuindo para elaborar políticas públicas” (FIOCRUZ, 2023, n.p.).

Considerando a significativa presença desta fundação na Amazônia e sua capacidade de articulação de diferentes setores e atores sociais, essa pode ser uma oportunidade para o debate e a construção de propostas estratégicas para a ação conjunta de saúde e educação, as duas políticas públicas de maior capilaridade e centrais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o desenvolvimento da região.

Já nas políticas em processo, destaca-se a instituição do Grupo de Trabalho Ação de Saúde Amazônia (ASA - Portaria GM/MS Nº 618, de 18 de maio de 2023), no âmbito do Ministério da Saúde, com a finalidade de articular o Plano de Saúde da Amazônia Legal (PSAL) com o Plano Nacional de Saúde (PNS) e o Plano Plurianual (PPA) 2024-2027, como estratégico para se contemplar as especificidades amazônicas na Política Nacional de Saúde e para o avanço da abordagem integrada, interministerial e intersetorial:

Art. 3º Compete ao ASA:

- I - contribuir no monitoramento das ações do PSAL para promover a apropriação e a incorporação das **especificidades da região nas políticas de saúde**;
- II - elaborar propostas para ampliação do acesso ao Sistema Único de Saúde - SUS pelas **populações em situação de vulnerabilidade social na região amazônica**;
- III - propor estratégias de provimento, **interiorização e qualificação de profissionais de saúde**, em especial, dos **povos originários**, com a finalidade de garantir sua fixação em áreas geográficas de difícil acesso;
- IV - propor diretrizes e iniciativas para adoção da **sociobiodiversidade como eixo de desenvolvimento sustentável**, por meio da **valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos da Amazônia**, articulando-os à **pesquisa científica para produção de novos conhecimentos e tecnologias**;
- V - articular com os Departamentos da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente do Ministério da Saúde para fortalecer as ações de vigilância em saúde na **Amazônia e nas fronteiras**, buscando estratégias que considerem as **especificidades epidemiológicas, étnicas, ambientais e sociais da região**;
- VI - **integrar o Ministério da Saúde e o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima para ampliação das ações de melhoria da qualidade da água**, buscando o aumento do Índice de Qualidade das Águas - IQA e a preservação dos grandes reservatórios presentes na região amazônica;
- VII - discutir estratégias para implantação da Política de Saúde Digital no âmbito do território da Amazônia Legal; e
- VIII - elaborar proposta para o **desenvolvimento de pesquisas em ciência, tecnologia e inovação** a partir das potencialidades da Amazônia Legal, buscando envolver todas as **universidades públicas e institutos de pesquisa da Amazônia Legal** que defendam a vida, em especial, das populações em vulnerabilidade social (BRASIL, 2023m, n.p., grifos nossos).

No que se refere às relações com a Educação e seus sujeitos, os incisos II, IV, VII as convocam mais diretamente e por isso pode ser oportuna a discussão sobre materializá-las em propostas que abarquem, inclusive, a Educação Básica, para além das universidades e institutos de pesquisas, em busca de caminhos estratégico para a abordagem integrada saúde-educação na vida dos estudantes amazônidas.

Destaca-se que, além da consideração das vulnerabilidades impostas a crianças, adolescentes e jovens amazônidas, em suas pluralidades e sociodiversidades, no direcionamento da ampliação do acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), o inciso II (elaborar propostas para ampliação do acesso ao Sistema Único de Saúde - SUS pelas **populações em situação de vulnerabilidade social na região amazônica**) permite inferir que ações educativas, no âmbito da oferta de saúde, serão necessárias para que se promovam demanda e adesão ao atendimento, bem como engajamentos dos sujeitos e das comunidades nas ações de saúde. Em outras palavras, a oferta precisa fazer sentido para as populações se valerem dela, o que passa pela construção de conhecimentos contextualizados, problematização de situações, combate a preconceitos e à disseminação da desinformação. Passa, em síntese, pelo processo educativo.

Da perspectiva educacional, saúde é, nos documentos orientadores do currículo, em âmbito nacional, um dos *macrotemas contemporâneos transversais*, isto é, um dos temas que encarnam complexidades da cidadania e que, por isso mesmo, precisam estruturar a jornada de aprendizagens dos estudantes, ao longo de toda a educação básica⁷, com impacto em suas vidas, como enuncia o texto em epígrafe neste tópico, e que é uma das competências gerais que orientam o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018). A tomada da macrotemática saúde como tema transversal contemporâneo estruturante de aprendizagens se orienta pelos seguintes marcos legais:

A Macroárea Saúde abriga dois importantes temas que se auxiliam e se complementam: a Saúde e a Educação Alimentar e Nutricional. Ambos são, por afinidade, temas que visam à formação cidadã, porém, seus conteúdos são, ainda, pouco tratados nas escolas. Seu estudo no âmbito escolar tem amparo em diversos marcos legais, a saber: Constituição Federal de 1988 (CF/88), Leis nº 9.394/1996 (LDB), nº 11.947/2009 e nº 12.982/2014, Decreto nº 6.286/2007 (Programa Saúde na Escola), Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.010/2000, Pareceres CNE/CEB nº 11/2010 e nº 05/2011, Resoluções CNE/CEB nº 07/2010 (art. 16), nº 02/2012 (art. 10º e 16) e nº 03/2018 (art. 11, § 6º) e Resolução CNE/CP nº 02/2017 (art. 8º, § 1º) (BRASIL, 2022, p. 23).

Em consonância com esses marcos legais, não se trata de um falar sobre saúde na escola, mas de um aprender a vivenciá-la, individual-social-ambientalmente, e de, inclusive, se posicionar, intervir, construir junto, como requerem vozes das juventudes amazônicas:

Além do preparo dos profissionais, são necessárias a criação e implementação de políticas públicas específicas que entendam os desafios do deslocamento pela região e garantam assistência completa e em tempo integral. Incluir a medicina tradicional dos povos na formação dos profissionais é outra saída estratégica para a saúde da Amazônia, tornando terapias acessíveis ao paciente, desmistificando esse conhecimento aos médicos e gerando respeito e empatia em relação à medicina sagrada dos povos.

(RELLAC-J, 2021, p. 29).

Programas e ações locais, articulando saúde e educação, poderiam concorrer para aprendizagens, favorecendo, assim, adesão crítica, participativa, informada de estudantes nas ações da saúde, com possibilidades de desdobramentos desses conhecimentos e posturas ativas nas famílias e nas comunidades.

A formação continuada conjunta de agentes da saúde, professores e gestores educacionais também poderia ser potencializada com trocas de saberes de ambas as áreas, em programas conjuntos, pautados nos princípios da interculturalidade e da etnocomunicação, contemplando representantes das comunidades a que se destinam as ações, na construção compartilhada de conhecimentos e na autoria e produção de materiais educativos, com uso do bilinguismo ou do multilinguismo, considerando as línguas faladas na região.

A centralidade do princípio da **sociobiodiversidade**, como eixo de desenvolvimento sustentável, **orientando a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos da Amazônia e articulando-os à pesquisa científica para produção de novos conhecimentos e tecnologias** (Inciso IV), coloca em debate a necessária coesão entre currículos de educação básica e currículos de ensino superior, no sentido de se pautarem por esses mesmos princípios.

Observe-se que, sem essa coesão, em médio e longo prazo, tanto se negaria o direito de estudantes egressos da Educação Básica saírem preparados para, se assim sonharem, participarem da vida acadêmica e trabalharem com pesquisa e produção de conhecimento, dentro desses princípios, como não se enfrentaria o desafio de ter aumento significativo de pesquisadores da região, com representatividade das sociodiversidades, trabalhando *na, pela e com a Amazônia*⁸. Para além de especificidades necessárias da formação técnico-profissionalizante, assim também poderiam ser democratizados aspectos de uma formação básica que, dados os princípios norteadores, interessariam para variadas formas de participar do mundo do trabalho.

Novamente, articulações entre programas de ambas as áreas poderiam ampliar a oferta de ambientes educativos e de situações de aprendizagem, na iniciação científica de crianças, adolescentes e jovens amazônidas, respeitadas as singularidades e expectativas de aprendizagem próprias dessas etapas de escolarização, como fomento da cultura desses conhecimentos e em compromisso com o desenvolvimento de competências norteadoras dos direitos de aprendizagem na educação básica:

- **Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.**
 - **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, n.p.)**
-

No mesmo movimento de mapear atores e iniciativas, vale destacar o programa [Itinerários Amazônicos](#) (Instituto iungo, Instituto Reúna e rede Uma Concertação pela Amazônia, 2023) _ em implementação nas redes educacionais do Acre, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Tocantins, Roraima e Amapá _ que apoia a construção de percursos formativos no contexto do Ensino Médio⁹, operacionalizando princípios de valorização da sociobiodiversidade, saberes de povos tradicionais, articulação com a produção científica em sugestões para situações de aprendizagem.



Módulo: Biodiversidade e produção de alimentos

Ementa do módulo	05
Etapa 1: Alimentação e saúde	09
Etapa 2: Qualidade de vida e prevenção e promoção da saúde	18
Referências	23

Esta situação de aprendizagem convida os estudantes a conhecer o uso, as origens e as tradições associadas ao uso de plantas medicinais, por meio de entrevistas com familiares, amigos e conhecidos, bem como efeitos adversos e características de algumas espécies. Com isso, os estudantes realizam uma pesquisa para entender a distinção entre planta medicinal, fitoterápico e droga, elaborando um infográfico para explicar as diferenças identificadas. Por fim, pesquisam como as plantas tradicionais podem fornecer bioativos e dar origem a novos fármacos por meio da bioprospecção. Para finalizar, elaboram uma campanha educativa ou publicitária com o objetivo de difundir o conhecimento construído, com ênfase no uso medicinal de plantas.

Destaque-se, também, a Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente (OBS-MA), que a Fundação Oswaldo Cruz promove, com o apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras instituições de ensino e pesquisa em C&T, como um programa educacional, de abrangência nacional, com o foco em três grandes objetivos: *“contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país, incentivar escolas a desenvolverem projetos e/ou práticas de promoção da saúde e fortalecer as estratégias voltadas para o desenvolvimento sustentável e ambientalmente equilibrado, em todos as esferas locais, regionais e global”* (FIOCRUZ, 2023, n.p.).

Valeria identificar e fomentar outras iniciativas como, por exemplo, oferta de bolsas de iniciação científica para a Educação Básica no âmbito da extensão universitária local, monitorias e estágios com projetos de integração saúde e educação, com parcerias universidades/secretarias de educação, criação de agência interministerial (saúde, educação, meio ambiente) com fomento de projetos voltados para a vivência da saúde e da educação na Amazônia, orientados pela sociobiodiversidade e pela pesquisa como princípio educativo.

Carta das Universidades da Amazônia

Em carta aberta para o GT de Educação do Governo, as Universidades da Amazônia se posicionam conjuntamente em defesa do direito “à vida, compreendida não só em termos de proteção à saúde, em tempos principalmente de pandemia, mas também em termos de proteção dos bens sociais e culturais que garantam a qualidade do viver”. Apresentam as principais demandas do Ensino Superior na região, possibilidades de articulação com a Educação Básica e a “proposição de um Fórum permanente das IFES da região para sistematização de demandas próprias e apoio às políticas demandadas pelo MEC e secretarias de estado”. (UNIFESSPA et al., 2022, n.p.)

Por fim, da mesma forma que os estudos sobre segurança e educação indicam a necessidade de promover a **inclusão digital da região**, para suas dinâmicas, o GT estabelecido pela portaria prevê a discussão de **“estratégias para implantação da Política de Saúde Digital”** (Inciso VII).

A interface entre Educação e Saúde, pela inclusão digital, está explicitada no Decreto n. 11.542, de 1 de junho de 2023, que institui, no Artigo 1º:

[...] Grupo de Trabalho Interministerial, no âmbito do Ministério das Comunicações, com a finalidade de produzir subsídios para a elaboração da proposta do Plano Nacional de Inclusão Digital.

Parágrafo único. A produção de subsídios de que trata o caput considerará a elaboração de plano nacional de inclusão digital que contemple:

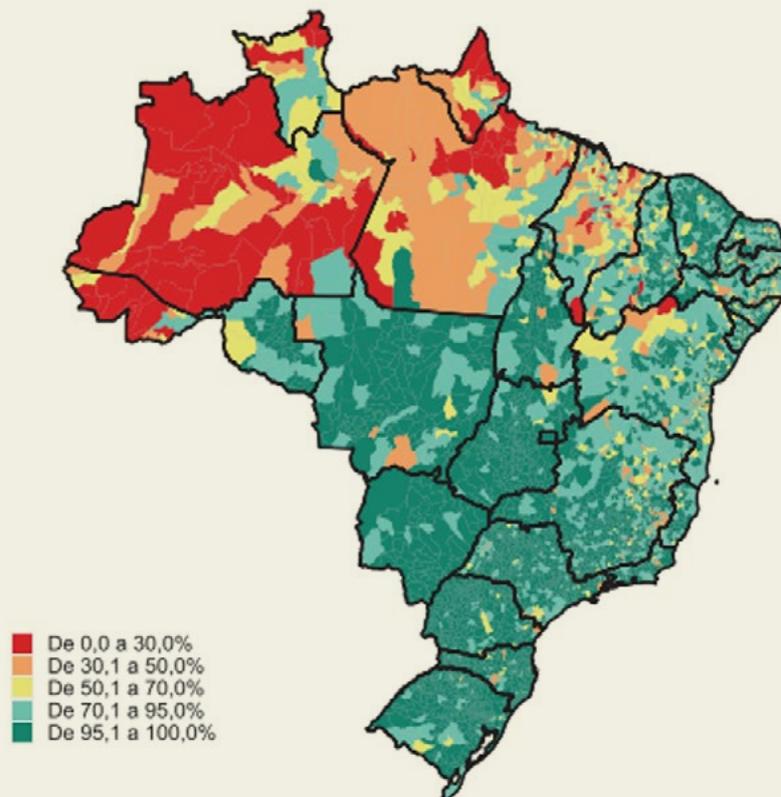
I - a inclusão digital com vistas ao desenvolvimento socioeconômico, à conectividade universal e significativa, ao letramento digital e à promoção de habilidades digitais, com foco na educação e na saúde; [...] (BRASIL, 2023e, n.p.).

O mapeamento de capacidades e conhecimentos instalados na região¹⁰, o avanço na oferta de conectividade¹¹, a concepção conjunta de programas de letramento digital para o acesso a programas educacionais e de saúde, considerando a sociodiversidades, o uso do bilinguismo, também poderão dar mais alcance a esses objetivos, bem como concorrer para direitos de aprendizagem articulados à competência de:

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Menos de 60% das escolas de Educação Básica do Acre, do Amazonas, do Pará, de Roraima e do Amapá têm disponibilidade de internet. (INEP, 2023).

Fonte: BRASIL, INEP, 2023, p. 52.



O direito aos territórios para a vivência da educação integral

Na cidade, só havia a escola escriturada.

Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira.

Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada.

A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante [...].

As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração.

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo - Mestre Quilombola)

A maioria das pessoas pensa que só se vive em terra firme e não imagina que tem uma parte da humanidade que encontra nas águas a completude da sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer.

Ailton Krenak

Derivado do direito à educação, o conceito de educação integral não se confunde com a oferta da modalidade educação em tempo integral¹². Ele é mais amplo, é o *princípio* que marca em todas as etapas e modalidades da Educação Básica o compromisso com a materialidade desse direito, na oferta de jornadas de aprendizagem comprometidas com: o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens; a ampliação do acesso e da vivência dos direitos sociais; o preparo para uma participação realizadora e emancipadora no mundo do trabalho.

Ao imbricar assim escola e vida social, o princípio da educação integral implica (re)significar:

espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas.

Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem (SHE; GOUVEA; FERREIRA, 2009, p.5-6).

Implica também compreender as relações por meio das quais diferentes grupos socioculturais *territorializam-se*, construindo seus territórios e neles se constituindo, nas dinâmicas dos processos identitários. Para Oliveira e Hage (2011, p.144):

cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural e o tipo de relação que essa identidade assume com a natureza, em determinado momento histórico.

Marcada pela barbárie de um processo colonial, que devastou e destruiu territórios de povos originários e seu universo pluricultural e mítico (SOUZA, 2021), e por projetos exploratórios e desenvolvimentistas calcados na violência contra povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, comunidades campesinas, assentados, a Amazônia enfrenta hoje disputas territoriais, em tensões que lhe configuram como:

a fronteira onde é travado o embate contemporâneo entre as forças de destruição (representadas pelas elites extrativistas, econômicas, políticas e também intelectuais; pelos religiosos e suas igrejas, evangélicas, neopentecostais na liderança; pelas grandes corporações transnacionais e pelos bilionários e supermilionários ligados a elas) e as forças de resistência encarnadas pelos povos indígenas e pelas comunidades tradicionais da floresta, como quilombolas e beiradeiros. (BRUM, 2021, p.67).

O estudo *Cartografias das violências na região amazônica* aponta que a consequência mais extrema dos embates promovidos pelos desmatamentos e dos conflitos territoriais é a violência letal, que acomete justamente aqueles que nessa fronteira lutam para terem acesso ou resistirem à terra que lhes foi legalmente destinada, o que além da perda da vida humana, “atenta contra a própria luta pela defesa do meio ambiente e dos direitos dos povos originários”, significando também “o assassinato de territórios” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022, n.p.).

O acesso ao direito à educação, com a vivência de processos educacionais que, dialogicamente, se enraízem nos territórios, passa, esbarra no enfrentamento dessas tensões e conflitos, sendo “fundamental transformar o ordenamento territorial e a regularização fundiária em uma política de Estado, com um planejamento devidamente estruturado” (UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA, 2023, p.127), com especial e urgente atenção ao reconhecimento e à proteção do uso da terra pelo povos originários e pelas comunidades tradicionais, atores centrais na proteção da floresta e detentores de saberes que podem orientar o incremento de outras cadeias produtivas, com geração e distribuição de renda justa, especialmente com a Bioeconomia¹³, bem como a educação necessária para isso.

A compreensão das territorialidades amazônicas deve orientar também o entrelaçamento, já discutido nos tópicos anteriores, de políticas públicas voltadas para crianças, adolescentes e jovens amazônidas, em abordagem intersetorial e interseccional, com foco, sobretudo, na segurança e na saúde, focando em populações histórica e estruturalmente vulnerabilizadas, em agenda que potencialize seus territórios como ambientes de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em termos legais, trata-se de efetivar o direito à educação dessas populações dentro da *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais* (Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007), que define e articula *povos e comunidades tradicionais, territórios e desenvolvimento sustentável*, para instituir política de desenvolvimento sustentável para as regiões em que vivem esses sujeitos sociais, “de forma intersetorial, integrada, coordenada, sistemática”, com destaque para os seguintes princípios trazidos pelo Artigo 1º:

I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade;

II - a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais deve se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania; [...]

V - o desenvolvimento sustentável como promoção da melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais nas gerações atuais, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras e respeitando os seus modos de vida e as suas tradições;

VI - a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas; [...]

VIII - o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;

IX - a articulação com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais nas diferentes esferas de governo;

X - a promoção dos meios necessários para a efetiva participação dos Povos e Comunidades Tradicionais nas instâncias de controle social e nos processos decisórios relacionados aos seus direitos e interesses (BRASIL, 2007, n.p.).

Destaque-se, ainda, nessa política de desenvolvimento, a indicação de processos educativos, formais e não formais, que busquem “garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade” (BRASIL, 2007, Artigo 3º, Inciso V, n.p.).

No âmbito das políticas em processo, reconhece-se a importância do *Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais* (Decreto n. 11.481, de 06 de abril de 2023), como órgão colegiado de caráter consultivo, integrante da estrutura do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, na definição da *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*, com destaque para a composição interministerial.

“A gente tem ainda um grande desafio que é a garantia e a segurança nos territórios indígenas. Eu venho da região do estado do Amazonas e o meu território, por exemplo, fica na transfronteira ali de Brasil, Peru e Colômbia. É uma das regiões extremamente violentas para a vida de quem vive ali, sobretudo das populações indígenas que têm essa luta de proteção territorial. A insegurança nessas transfronteiras onde não se tem política de resguardo do território e das pessoas que vivem ali. Então para mim na cúpula é extremamente necessário que se pense em políticas que se construam estratégias de políticas fronteiriças do resguardo dos territórios indígenas nessa região...hoje se reconhece a contribuição dos povos indígenas no enfrentamento da mudança climática. Isso não pode estar só no reconhecimento, precisa o Estado brasileiro criar uma política de Estado, para que, efetivamente, a gente consiga avançar no resguardo e proteção da vida das pessoas. Porque a Amazônia dentro dessa potencialidade de vida e econômica, que as pessoas olham, ela está em detrimento de uma vulnerabilidade de quem vive lá. Então, essa dicotomia de riqueza da Amazônia e a pobreza em que as pessoas estão imersas é um dos grandes problemas que a gente precisa resolver enquanto Amazônia, porque se as pessoas que cuidam dessa floresta não têm a dignidade de existir para continuar fazendo esse trabalho que, secularmente, sobretudo os povos ribeirinhos, indígenas e comunidades tradicionais fazem, de forma milenar, de forma ancestral e espiritual, porque é assim que a gente cuida da Amazônia, é necessário que a cúpula pense em como dar dignidade às pessoas primeiro, para que elas continuem fazendo esse trabalho de cuidado com a floresta, com a terra, com os rios e essa sociobiodiversidade que está sob o cuidado desses povos. Então, para mim a centralidade do debate da cúpula tem que estar voltada para as políticas para garantir a qualidade de vida das pessoas, garantir educação, entra a ciência, a tecnologia, para que esses elementos sejam efetivados como políticas públicas mesmo, que garantam às pessoas ter acesso à educação, acesso à saúde, acesso ao território seguro, para que haja uma mudança nessa desigualdade social que é imposta sobre quem vive na Amazônia.”

Vanda Witoto

(Diálogo rumo à cúpula da Amazônia: uma abordagem integrada de desenvolvimento, 2023. Transcrição nossa)

Povos indígenas, comunidades tradicionais e suas territorialidades na Educação do Campo Amazônica

De acordo com o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPAN), a sociodiversidade amazônica conta com cerca de 180 povos indígenas, comunidades seringueiras em reservas ambientais, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e pescadoras artesanais, agricultores familiares, piaçabeiros, peconheiros.

Em relação às comunidades quilombolas, estima-se que haja na Amazônia Legal cerca de 1.000 comunidades, sendo “750 no Maranhão, mais de 400 no Pará, quase 100 no Tocantins e dezenas no Amapá, Amazonas e Rondônia”, com a particularidade de agregarem índios, mestiços e brancos junto aos negros escravizados (ISPAN, [s.d.], n.p.).

Destacam-se também os ribeirinhos, como “populações que, apesar das pressões do mundo, ainda mantêm um estilo de vida tradicional baseado na pesca” (ISPAN, [s.d.], n.p.), com modos de vida que seguem outra lógica espaço-temporal, imbricados nas dinâmicas de cheias e secas dos rios.

Toda essa diversidade étnica e populacional possui em comum uma vida que não se separa da floresta e dos rios. São coletivos diretamente responsáveis “pelo manejo sustentável dos recursos naturais para a conservação da biodiversidade”, com “conhecimentos tradicionais que contribuem para a conservação do bioma”, uma vez que “as práticas dos povos e comunidades possuem tradicionalmente uma lógica de manejo para a sustentabilidade, muitas vezes renegada pela sociedade, mas que vem se mostrando a alternativa mais viável para a sobrevivência da Amazônia” (ISPAN, [s.d.], n.p.).

No que se refere à oferta de educação formal, como dever do Estado, essas diferentes territorialidades amazônicas estão contempladas, em grande medida, na chamada Educação do Campo, que, de acordo com Parecer CNE/CEB n: 3/2008, em seu artigo 1º, compreende:

[...]a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, n.p.).

No regime de cooperação, a Educação do Campo se orienta, no âmbito nacional, pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que trazem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das secretarias e de suas escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para as demais modalidades Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Quilombola.

Destaca-se que as diretrizes indicam outras lógicas de tempo e de espaço para os projetos educacionais, em consonância com as territorialidades que ela abarca. Nesse sentido, as diretrizes preveem:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Na prática, a Educação do Campo traz, assim, contornos para realidades educacionais que não seguem a lógica dos territórios urbanos, buscando equalizar direitos, sem anular, entretanto, as particularidades das conquistas dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e tradicionais na educação.

Nesse sentido, a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, *define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, com base no direito a uma educação escolar diferenciada e orientada pelos “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”, como fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Já Educação Quilombola se orienta pela Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, fundamentando-se nos princípios da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de

produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade.

No artigo 1º. Inciso VI, é explicitada a interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, “reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.”

A interface educação indígena e educação quilombola é também reconhecida e reafirmada no Parecer CNE/CEB n. 16/2012:

No caso dos povos indígenas, essa aproximação pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: ***o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio.*** Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia (BRASIL, 2012a, n.p., grifos nossos).

No âmbito da legislação educacional há, assim, a garantia de que o direito à educação se funde nas territorialidades dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e tradicionais e em suas confluências. A concretude dessa educação, porém, passa pelo desafio de que os sistemas estaduais e municipais, devidamente respaldados pela União, consigam ofertar direitos universais de aprendizagem em absoluta abordagem dialógica com os direitos de aprendizagem étnico-culturais, com centralidade dos sujeitos desses processos educacionais.

Nesse sentido, experiências de secretarias educacionais, universidades, escolas do campo, indígenas e quilombolas precisam ser mapeadas e potencializadas como fontes de produção de conhecimentos, constituindo-se em uma rede cooperativa de conhecimento em ações como, por exemplo: oferta de programa regional voltado à ampliação das licenciaturas do campo e intercultural indígenas e à criação das licenciaturas quilombolas; linhas específicas de pesquisa e extensão; projetos, eventos e intercâmbios que deem mais contornos a essa rede coletiva, com maior alcance, difusão e democratização dos conhecimentos produzidos, e, inclusive, uso crítico de possibilidades trazidas pelo direito de acesso à conectividade; ampliação da representatividade de indígenas, quilombolas e camponeses educadores nos conselhos, fóruns e outros espaços de decisão, gestão, oferta e implementação da educação.

Carta Aberta da Educação Escolar Indígena ao presidente Lula e ao ministro Camilo Santana

Aos Excelentíssimos Senhores:

LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA
Presidente da República Federativa do Brasil

CAMILO SANTANA
Ministro de Estado da Educação

Prezados senhores,

Nós, educadores, estudantes e lideranças indígenas reunidos na Tenda da Educação do 19º Acampamento Terra Livre-ATL Indígena 2023, refletindo o enorme retrocesso da pauta da educação escolar indígena, específica, diferenciada, intercultural, multilíngue; bem como o campo de possibilidades conquistado e que nos anima neste momento da história brasileira, vimos expressar o seguinte. Considerando:

A. A centralidade da educação escolar indígena, sonho de nossos antepassados, para defender nosso território e a dignidade para o bem viver, e do mesmo modo, a centralidade do território no marco legal já conquistado;

B. O protagonismo indígena na formulação da política nacional da educação escolar indígena, há quase uma década, qualificando e profissionalizando nossas lideranças para a dureza do enfrentamento e a complexidade de nossas pautas no quadro da educação nacional;

Vimos solicitar:

1. Criação no MEC da Secretaria Especial de Educação Escolar Indígena.
2. Criação da Universidade Indígena do Brasil.
3. Retomada da vaga de representação indígena no Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.
4. Retomada dos Territórios Etnoeducacionais.
5. Retomada da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI.
6. Construção do Sistema/Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena.
7. Discussão e consolidação de um Fundo Específico para Educação Escolar Indígena.
8. Ensino Médio Indígena Específico e Diferenciado.

Reiteramos que a Educação Escolar Indígena foi uma das áreas mais afetadas de forma negativa nos últimos anos, com inúmeros retrocessos, paralisações e desmontes de ações e de políticas. Daí decorrem as nossas demandas urgentes.

Na certeza do comprometimento de Vossas Excelências em atender às nossas propostas, agradecemos e nos colocamos à disposição para continuar colaborando e dialogando com esta gestão.

Saudações indígenas.

(Fórum Nacional De Educação Escolar Indígena, 2023).

As ações sugeridas para a constituição de rede cooperativa de conhecimento, em processo com boas práticas já existentes e em consonância com os marcos legais, precisam se orientar pelos princípios de uma educação comprometida com a sustentabilidade, a interculturalidade, e o que ela implica de pluralidade de epistemologias e de direitos linguísticos, os processos de autodefinição nas pertencas identitárias:

O princípio da sustentabilidade passa pela realização de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, Artigo 2º., Inciso II, n.p.).

A interculturalidade, requerida e explicitada nos marcos legais passa, como propõe Candau (2020, p. 680), pela:

pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares.

A interculturalidade requer, portanto, escolhas curriculares, produção de conteúdos, processos de formação docente _ inicial e continuada, que coloquem em abordagem crítica e dialógica não apenas os saberes já legitimados pela cultura e tradição escolar, mas, e muito especialmente, também saberes indígenas, quilombolas, diferentes línguas faladas e remanescentes, em compromisso com o plurilinguismo, em consonância com os documentos norteadores do currículo.

A interculturalidade implica pensar em outros padrões de qualidade para a realidade da educação amazônica e, notadamente, seus custos. Esse é um debate que a sociedade precisará fazer no âmbito de gestação do Novo Plano Nacional de Educação, de modo que ele sustente os planos estaduais e municipais e, no caso da Amazônia, cabe debater a possibilidade de um plano regional de educação, como já ocorre na área da saúde, favorecendo-se, assim, a interface dessas áreas, na garantia de direitos.

As instituições públicas localizadas em regiões mais remotas são as mais pobres, com estruturas muito precárias e recursos financeiros muito limitados, na medida em que a distribuição dos mesmos pelo poder central é feita com base em valores e índices per capita populacionais, sem levar em conta as enormes diferenças geográficas, custos operacionais, de serviços e produtos. Merecem destaque as dificuldades que as instituições públicas governamentais têm para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas. O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos. As escolas indígenas situadas na região amazônica são as que apresentam maiores contradições se comparadas às outras regiões. De um lado, muitas escolas indígenas avançaram consideravelmente em boas práticas com inovações curriculares, pedagógicas e metodológicas embaladas pelas diretrizes da educação escolar indígena diferenciada. Muitas adotam ensino bilíngue tendo a língua indígena como língua de instrução, portanto, língua de alfabetização inicial. Trabalham com materiais didáticos monolíngues na língua indígena ou bilíngues (língua indígena e língua portuguesa). Adotam calendários e currículos próprios, específicos e diferenciados. Construíram prédios escolares de acordo com modelos arquitetônicos tradicionais. Em muitas delas, 100% dos que trabalham nas escolas, incluindo gestores, professores, técnicos e administrativos, são indígenas. De outro lado, é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) – destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena. A região ainda concentra o maior contingente de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas. Além disso, a alimentação escolar não chega em boa parte das escolas; a maioria dos professores indígenas têm contratos temporários precários; há escolas indígenas com projetos pedagógicos, calendários e organização curricular impróprios e inadequados, confrontando as determinações constitucionais e normas infraconstitucionais. O poder público conseguiu chegar às aldeias com a escola, mas ainda precisa garantir sua qualidade, por meio de formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura adequada. Não será fácil alcançar essa qualidade da escola, em função da inadequação das políticas vigentes para as realidades das comunidades indígenas, as maiores vítimas das políticas universalistas, enraizadas em um tipo de sociedade – a sociedade hegemônica urbana – muito distinta das sociedades e realidades indígenas ao longo de rios, florestas, montanhas, cachoeiras. É grande o desafio de como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Um dos desafios é a inexistência histórica de políticas e programas voltados para atender às demandas e realidades específicas das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo); distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar; construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é via aérea. Para estas realidades, os recursos financeiros definidos por valores per capita pela média nacional e os processos licitatórios convencionais são impraticáveis. A ausência de dados confiáveis sobre os povos indígenas é uma dessas políticas historicamente ausentes.

Gersem Baniwa (2019, p. 21-22).

No que se refere à autodefinição dos povos e comunidades, é preciso lembrar não apenas o peso que o processo colonial e o desenvolvimentista predatório tiveram na aniquilação física e simbólica de suas identidades e culturas, mas também o da própria escolarização:

impondo o silenciamento das culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de importantes estruturas de poder, ou são estereotipadas ou deformadas, na tentativa de qualificar suas resistências (SANTOMÉ, 1998 apud FREIRE, 2009, n.p.).

A cultura das comunidades rurais amazônicas tem sido reinventada na tensão tradição-modernidade, incorporando elementos materiais e simbólicos da vida urbana; mas preservando também elementos que os diferenciam da cidade, a exemplo da simbiótica relação com a natureza, da organização econômica e das relações sociais, do manejo dos recursos naturais.

No território em que tecem seu cotidiano, sua identidade é (re)valorizada. O depoimento de um jovem da ilha é revelador da afirmação da identidade ribeirinha:

O que é ser jovem ribeirinho?

Pra mim é morar aqui na ilha, bem próximo da margem do rio... é morar numa área de várzea, onde a água sempre sobe em cima da superfície e sai... tem um modo de vida próprio, ele é bem diferente de pessoas que vivem em Belém, ele vive a vida mesmo, vive pra vida, tanto é que ele não se preocupa em ter coisas, ter bens, assim materiais, não se preocupa com isso; saúde e filho para o ribeirinho é tudo (risos), ele não se preocupa com grandes coisas, não, então esse é o modo de vida para ele, ele tem o que ele tem e pronto...

(Edinei, jovem da Beira do Rio Guamá, ilha do Combu, Belém/Pará/Brasil)

Os depoimentos de uma jovem ribeirinha e uma assentada da reforma agrária são reveladores desse jogo identidade-diferença.

Tu te reconheces como ribeirinha?

Não, tem gente que fala que a gente é caboclo, que a gente fala mal, se veste mal, mas é totalmente ao contrário, a gente se veste muito bem, fala bem, é educado...

O que é ser ribeirinha?

Na opinião de quem vive em Belém, ser ribeirinho é ser inferior.

(Suzana, jovem do Igarapé do Combu, ilha do Combu, Belém/Pará/Brasil)

Eu vivo a minha juventude no campo, pois me orgulho de ser uma colona, que vivo na ciência agora, que eu nunca sonhei. Não tenho vergonha de minha cultura, eu sou uma mulher que trabalho no campo (...) Na minha juventude estou lutando por um futuro, de conseguir muitas coisas para minha comunidade (...) Eu me sinto privilegiada em morar no campo, por nossas culturas, nossos jeitos de ser, um ribeirinho da mesma terra (...).

(Valdeniria, jovem assentada da reforma agrária, Aveiro/Pará/Brasil) (FREIRE, 2009, n.p.).

Mapeando experiências

Segundo Palitot, nos primeiros censos brasileiros, no século XIX, os indígenas apareciam como “caboclos”, sem distinção de etnia ou grupo linguístico. No século XX, critérios imprecisos, com ausência de indicadores “cor e raça” em recenseamentos, também concorreram para a invisibilização desses povos. Em 1991, a população indígena passou a ser melhor reconhecida e identificada, incluindo seus idiomas: “foram registrados 294.131 indivíduos, número que cresceu para 734.172 em 2000 e 817.963 em 2010”. O aumento resultou de “processos de valorização das identidades indígenas” e de “políticas públicas que começaram a ser implementadas com foco nesses povos, sobretudo em educação e saúde, e que promoveram a recuperação de suas identidades” (VIANA, 2023, n.p.).

Destaque-se a importância de formas de “escuta” dessas identidades, mobilizadas de processos¹⁴ de autodeclaração, como princípio norteador e central para a participação em políticas públicas, como acontece no *Projeto Nova cartografia social da Amazônia*, que mapeia Povos e Comunidades Tradicionais na Amazônia, por meio de relações sociais entre comunidades e povos tradicionais e a equipe de pesquisadores. (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, [s.d.], n.p.).

Na mesma linha de compromisso com a visibilidade de identidades e grupos socio-culturais, importam trabalhos que promovam o resgate de línguas indígenas, como o realizado no âmbito do Grupo de Estudo Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas (Gedai), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), no Projeto “Retratos do Contemporâneo: as línguas indígenas na Amazônia Paraense”, cujas pesquisas alimentaram a realização do documentário *Entre rios e palavras: as línguas indígenas no Pará em 2021* [1] e em Mapa Interativo, contendo informações sobre as línguas faladas pelos povos originários que vivem na Amazônia paraense.

No âmbito das políticas públicas, merece atenção e estudo a articulação entre pesquisa universitária, comunidades – movimento social quilombola, e secretaria municipal de educação, no projeto *Putiruns Quilombolas*. O projeto propõe metodologia participativa para a implementação das políticas públicas em territórios quilombolas e transpôs as diretrizes curriculares da Educação Escolar Quilombola no município Mocajuba (PA). (GARCIA; MIRANDA, 2022).

Dentre iniciativas juvenis, o projeto multimidiático [TV QUILOMBO](#), de jovens quilombolas maranhenses, se dedica a documentar histórias e tradições de suas comunidades, buscando a “conexão intergeracional” e a representatividade de suas identidades e cultura, descortinando potências que o acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação podem ter para aprendizagens fundadas nas territorialidades.

A relação que esses meninos da TV Quilombo, lá nesse Quilombo do Maranhão, estabelecem com o território e com a escola não é algo que a escola possa desprezar, não é algo que a escola possa achar que não tem importância porque não é oficial. (Givania Maria da Silva - EDUCAÇÃO Indígena e Educação Quilombola em Perspectiva - Reunião Acadêmica 2021).

Para além do dualismo rural/urbano: o direito de ser amazônica na educação integral

O diagnóstico do distanciamento entre os resultados da educação nacional e o que estabeleciam as metas socialmente consensuadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) evidencia a negligência com o direito à educação¹⁵, traduzida na provisoriedade do orçamento e de seu descumprimento, já que alcançar a meta 20, relativa aos investimentos na Educação, é:

fundamental para o cumprimento do restante do Plano Nacional de Educação. Por esse motivo, também é instrumental para entender o estado de descumprimento em que ele se encontra. Para 2019, o PNE previa uma destinação de 7% do PIB para a educação, o que não foi atingido, já que os gastos estiveram, durante todo o período com dados disponíveis, estagnados em torno de 5% do PIB. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023)

Nesse contexto, acirram-se ainda mais as desigualdades regionais, sendo consenso a compreensão de que a oferta de uma educação mais significativa, que ganhe adesão e permanência dos estudantes, passa por investimentos, com previsibilidade e garantia de recursos financeiros, para o fortalecimento do trabalho das secretarias, processos de formação continuada, oferta de bons recursos pedagógicos, dentre outros.

Importa, assim, debater no orçamento para todas as etapas da educação a inclusão do “Fator Amazônia”, como conquistou, no ensino superior, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com inclusão de 10% no indicador de aluno equivalente para os cursos na região amazônica. Trata-se de um meio para diminuir “as assimetrias entre as regiões brasileiras” e de condição para que “o desenvolvimento na Amazônia não permaneça tão desproporcional em relação ao desenvolvimento das demais regiões, como historicamente vem ocorrendo” (UFAC, s.d).

Como já mencionado, pode ser um caminho um plano regional de educação que identifique prioridades, trace metas e estratégias, considerando o “fator Amazônia” e valorizando as experiências locais e amplificando-as em uma rede de conhecimentos, com melhor dimensão de custos e aplicação estratégica dos recursos¹⁶.

Como visto, as marcas das desigualdades evidenciam-se nos indicadores relativos às metas do PNE na Amazônia Legal. Notadamente no que se refere à meta

1 (Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE) e à meta 3 (Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%), na mesma tendência mapeada por CRUZ e PORTELLA (2021, p. 6-7):

O acesso à educação infantil de qualidade é uma estratégia fundamental de combate à pobreza e à desigualdade social, devendo ser uma prioridade das políticas educacionais na região. Entretanto, as taxas de escolarização brutas indicam que essa fase, particularmente no que diz respeito às creches, é sub-ofertada na Amazônia Legal comparativamente aos demais estados brasileiros. Esta taxa é de 51,0% para a educação infantil nos estados da Amazônia Legal (frente a 66,4% no resto do Brasil) e de 25,6% especificamente nas creches (comparado a 44,8% no restante do país).[...]

Um padrão similar é observado no ensino médio, cuja taxa de escolarização bruta média corresponde a 72,6% na região amazônica, 10 pontos percentuais abaixo da média dos demais estados brasileiros. Esta etapa enfrenta ainda um quadro de alta distorção idade-série: na Amazônia Legal, 31,2% dos alunos têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados, sendo a reprovação e o abandono escolar duas explicações para tamanha defasagem.

Uma parcela considerável das juventudes amazônicas não encontrou sentido para a escolarização e abre-se a oportunidade de resgatá-la e incorporá-la na Educação de Jovens e Adultos. Há uma tendência de busca e de adesão a essa modalidade educacional na Amazônia, evidenciada pelas taxas de escolarização das populações entre 18 e 29 anos (ver gráficos 7 e 8), que acompanham as tendências nacionais, no contexto rural ou urbano da Amazônia, sendo necessários investimentos e prioridades para que se completem os 12 anos de escolarização média.

Conhecer esses jovens, suas inquietudes, seus sonhos, suas pertencças aos territórios, trazendo para o centro da educação seus projetos de vida, pode fortalecer a EJA como central no resgate do direito à educação e ao que ele implica de conquistas de outros direitos.

A experiência da educação do campo, em sua interface com a indígena e a quilombola, pode ser inspiradora de outras formas de organizar as aprendizagens na

EJA, com, por exemplo, práticas com a pedagogia da alternância, com tempo de estudo realizado na escola e tempo de estudo em outros ambientes educativos do território (espaços de trabalho, ONGS, coletivos, laboratórios, projetos de extensão universitária), em abordagem problematizadora e investigativa, que assuma, como propõem (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 2), o trabalho e a pesquisa e os contextos vividos como princípios educativos:

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Também é preciso que a oferta de Ensino Médio regular busque formas de se reorientar, buscando fazer sentido para seus sujeitos. No âmbito da implementação dos currículos, os princípios da interculturalidade e da sustentabilidade podem permitir aprendizagens que concorram para que os estudantes ampliem a compreensão de seus processos identitários dentro da formação social da Amazônia, combatendo estereótipos, preconceitos, racismo, valorizando epistemologias dos povos originários e das comunidades tradicionais, como saberes fundantes para a compreensão da pertença a uma sociobiodiversidade única, rompendo com a dicotomia rural-urbano, em favor da compreensão crítica de ser amazônida.

É preciso lembrar que, inclusive, nos espaços urbanos da Amazônia, diferentes identidades e ascendências encontram-se, na heterogeneidade viva das salas de aula, e os processos educativos precisam, dialogicamente, partir dessa diversidade, para construir jornadas de desenvolvimento integral.

A Amazônia tem muito a nos ensinar

“A partir de uma educação mais significativa, poderíamos não só obter melhores resultados nas avaliações, mas sobretudo tornar essa educação emancipatória, comprometida com as questões atuais. E sobretudo, que ajudasse estudantes, professores e as comunidades no entorno das escolas a se conectarem com o principal bioma no mundo.” (Kátia Schweickardt, 2022)

3.

ESTUDANTES AMAZÔNICAS NO CENTRO DE UMA ECONOMIA PARA O CONHE- CIMENTO DA NATUREZA: EDUCAÇÃO E PROJETOS DE VIDA

Aqui no Acre a palavra empate tem um significado outro. Empatar nos outros lugares significa igualar, no Acre, empatar significa impedir que algo aconteça. Aqui houve o movimento dos empates... foram empates pela floresta, pra que essas florestas não fossem derrubadas e quem protegeu essa floresta foram homens e mulheres que vieram do Nordeste, que entenderam esse lugar como um território seu. Com um sentimento de muito pertencimento e preservação desse ambiente, colocaram seus corpos à frente de máquinas que iam devastar a floresta... *Se eu pudesse definir o meu lugar com uma palavra seria empate... dentro de tudo isso a gente criou uma nova forma de ser cidadão, é uma cidadania ativa que aqui a gente chama de florestania, nós somos cidadãos da florestania. Então, a nossa cidadania é muito baseada na floresta, a gente entende a floresta como esse espaço de ser cidadão de forma ativa.* (Bruna Lima, ativista socioambiental, Boa Vista/AC, em entrevista ao Instituto iungo - Acervo institucional).



DENILSONBANIWA-ABRIL2020-1/10

Autorretrato. Denilson Baniwa, 2020.

A concepção de educação integral assumida nas orientações nacionais para a Educação Básica destaca a **centralidade dos estudantes como sujeitos de aprendizagem** (BRASIL, 2018, p. 14). Mais diretamente, isso se concretiza no compromisso da escola com o trabalho intencional com projetos de vida (Art. 3º, § 7º, da Lei 13.515/2017), que, embora enfatizados no Ensino Médio, quando podem ser organizados como componente curricular específico, são uma preocupação de todas as etapas de ensino e se relacionam a outros componentes curriculares de modo transversal. Currículos e práticas didático-pedagógicas escolares preocupam-se em construir uma aprendizagem contextualizada às realidades locais e em olhar para as dimensões pessoal, social e profissional que constituem a vida dos estudantes e se fazem presentes nas situações escolares.

Esse comprometimento revela um **modo de pensar a educação a partir da vida e, assim, constituir situações e espaços para que os próprios estudantes façam a escola**, em lugar de apenas entrar nela para percorrer trajetos de aprendizagem predeterminados e alheios a suas formas de ser e ver o mundo, a suas condições sociais e às histórias que carregam consigo. Todos esses elementos produzem sentidos que expressam como crianças, jovens e adultos percebem o presente, experimentam a escola e concebem a vida que gostariam de viver, considerando diferentes âmbitos de experiência e ação.

Ter isso em conta é fundamental para compreender que **o conceito de projetos de vida vai muito além da ideia de planejamento para o futuro** ou via para escolha de uma profissão. É uma noção que aposta na perspectiva da formação humana e cidadã. Ela estabelece interdependências entre processos de construção identitária, relações com outras pessoas e com o meio ambiente, aspectos históricos, sociais e políticos das trajetórias pessoais e coletivas, mundo do trabalho e tomada de decisão. Como define a Base Nacional Comum Curricular:

[...] projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018, p. 472-473).

O trabalho com projetos de vida, como parte de uma política pública mais abrangente, é, portanto, uma oportunidade para que redes de ensino, escolas e, por

extensão, professores e outros profissionais da educação conheçam e compreendam os sujeitos do processo educativo, procurando indagar-se: “Quem são os estudantes que chegam a nossos espaços escolares?”; “O que eles levam consigo, do ponto de vista sociocultural, étnico, econômico e histórico?”; “Quais sentidos oferecem aos estudos e ao mundo do trabalho?”; “Como sujeitos de direitos, o que eles reclamam para si, para suas comunidades ou para seus grupos de pertencimento e também para o mundo, de modo mais amplo?”; “Como a escola pode ser um ambiente de convivência, de descoberta de si e das diferenças, bem como de aprendizagens que contribuam para fazer escolhas e tomar decisões em situações reais, com impactos pessoais e/ou coletivos?”.

[...] A nossa escola aqui é meio ruim. Tem muitas por aí que são melhores e bem estruturadas. O lugar é muito quente, não temos ventilador na sala, não temos um espaço legal para nossas atividades, algumas paredes estão quebradas, o piso é ruim. Mas, **apesar de tudo isso, é legal estudar aqui. A escola é um lugar de encontro com os amigos, além de ser um lugar onde aprendemos muitas coisas que irão nos ajudar na vida.**

(VICTÓRIA, 2015, p. 59-60 - *Trecho de história de vida de um jovem ribeirinho - grifos nossos*).



Como o trabalho com projetos de vida pode guiar políticas e programas que propiciem melhorias estruturais na escola e enfatizem a perspectiva de que ela é “lugar de encontro com amigos” e de “se aprender muitas coisas que [...] irão ajudar na vida”?

Direito à diversidade: respeito, acesso, capacitação, inclusão

A discussão sobre as potencialidades e interseções dos projetos de vida ganha contornos mais profundos quando vista através de questões e experiências próprias dos contextos da Amazônia Legal. Um primeiro aspecto se refere ao debate sobre direito à diversidade, que não se restringe a uma valorização de aspectos exclusivos do âmbito das expressões culturais, uma vez que convoca a atenção para reivindicações sociais que perpassam desigualdades no campo da educação, da segurança pública, da mobilidade, do acesso à terra e à moradia, entre outros.

Para o caso dos jovens, o Estatuto da juventude, em sua Seção IV, artigos 17 e 18, assegura uma visão ampliada do **direito à diversidade**, além de ratificar sua estreita e indispensável ligação com o direito à igualdade. O documento define, ainda, medidas públicas destinadas a resguardar os referidos direitos e produzir justiça social no território brasileiro:

- I. adoção, nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de programas governamentais destinados a assegurar a igualdade de direitos aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, à profissionalização, ao trabalho e renda, à cultura, à saúde, à segurança, à cidadania e ao acesso à justiça;
 - II. capacitação dos professores dos ensinos fundamental e médio para a aplicação das diretrizes curriculares nacionais no que se refere ao enfrentamento de todas as formas de discriminação;
 - III. inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito;
 - IV. observância das diretrizes curriculares para a educação indígena como forma de preservação dessa cultura;
 - V. inclusão, nos conteúdos curriculares, de informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a tratamento igualitário perante a lei; e
 - VI. inclusão, nos conteúdos curriculares, de temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade de valores e crenças. (BRASIL, 2013, n.p.)
-

As medidas focalizam ações diretamente associadas à área da educação, mas que, para serem efetivadas, exigem a formulação de projetos e políticas intersetoriais (conforme seu art. 3º, inciso I - Desenvolver a intersectorialidade das políticas estruturais), além do estabelecimento de programas e parcerias públicas e privadas com instituições externas à escola. Essa composição permite depreender que, quando analisada da perspectiva da diversidade, a educação se enraíza, uma vez mais, em diferentes frentes, as quais acrescentam prerrogativas e direitos que necessitam ser ponderados ao se avaliar aspectos como qualidade educacional. Significa, então, que pautas antirracistas, étnicas, de igualdade de gênero e de conservação ambiental nos projetos educacionais e nos espaços escolares dizem respeito aos caminhos de aprendizagem que o país deseja apresentar e ofertar a seus estudantes. Note-se que, como discutido anteriormente, o cuidado com questões dessa ordem passa pela aposta compromissada em projetos de vida como um norteador de ações.

Dados quantitativos do cenário educacional que impactam o direito à diversidade

Evidenciar a importância do direito à diversidade na educação é também falar da busca por mais equidade e garantia de acesso e permanência na escola de distintos públicos estudantis. Isso se torna ainda mais relevante ao se observar, no campo educacional brasileiro, a continuidade de desigualdades que tangenciam problemáticas relacionadas ao respeito à diversidade. O relatório de monitoramento do PNE (INEP, 2022), embora sinalize melhorias no comparativo entre os anos 2012 e 2021, apresenta dados que, quando desagregados por localização (rural ou urbano) e raça/cor (negros e brancos), atestam discrepâncias significativas nos resultados de indicadores educacionais relacionados à frequência à creche, conclusão do Ensino Fundamental, frequência e conclusão do Ensino Médio, analfabetismo funcional e escolarização na graduação. A tabela a seguir traz uma pequena amostra desse aspecto:

Tabela 1
**Desigualdades educacionais no Brasil,
 por localização de residência e raça/cor**

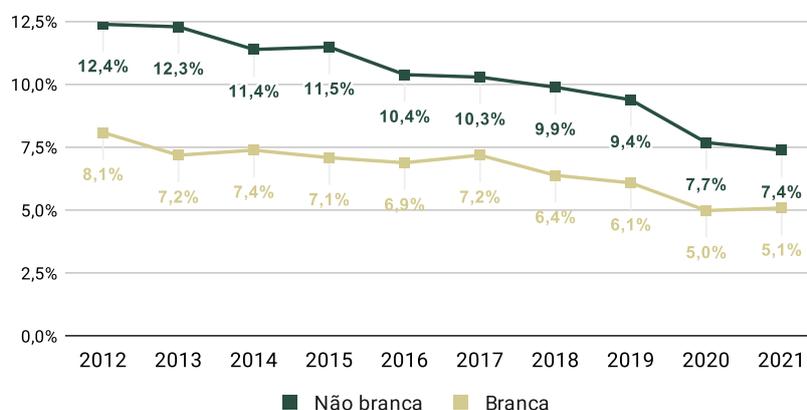
Indicador	Localização de residência		Raça/cor	
	Urbano	Rural	Brancos	Negros
Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche - 2019	40,0%	20,4%	40,7%	34,0%
Percentual da população de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído - 2021	82,8%	71,8%	86,7%	77,3%
Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a Educação Básica - 2021	76,3%	64,9%	80,3%	70,9%
Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade - 2021*	96,3%	87,0%	97,0%	93,4%
Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade - 2021**	9,2%	25,6%	8,3%	14,0%
Taxa líquida de escolarização na graduação - 2021***	28,1%	9,5%	36,2%	18,7% (negros e indígenas)

*Taxa de alfabetização: razão entre a população com 15 anos ou mais de idade que sabe ler e escrever e o total da população com 15 anos ou mais de idade, considerando, no caso, a desagregação por localização residencial ou raça/cor - elemento que vale para as outras taxas referidas no quadro. **Taxa de analfabetismo funcional: razão entre a população de 15 anos ou mais de idade que não concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental ou não sabe ler/escrever e o total da população com 15 anos ou mais de idade. *** Taxa líquida de escolarização na graduação: razão entre a população de 18 a 24 anos que frequenta ou concluiu a graduação e o total da população de 18 a 24 anos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022).

Para o caso da Amazônia Legal, assinale-se que o analfabetismo absoluto segue como uma realidade que atinge a região, demandando políticas específicas. Como mostra o Gráfico 11, mesmo que a variação da taxa de analfabetismo entre 2012 e 2021 para a população não branca de 15 anos ou mais de idade tenha sido maior (5,0 p.p.) e que sua diferença em relação à população branca (brancos e amarelos) tenha diminuído de 4,3 p.p. para 2,3 p.p., seu percentual ainda é mais elevado para a população não branca (negros, pardos e indígenas).

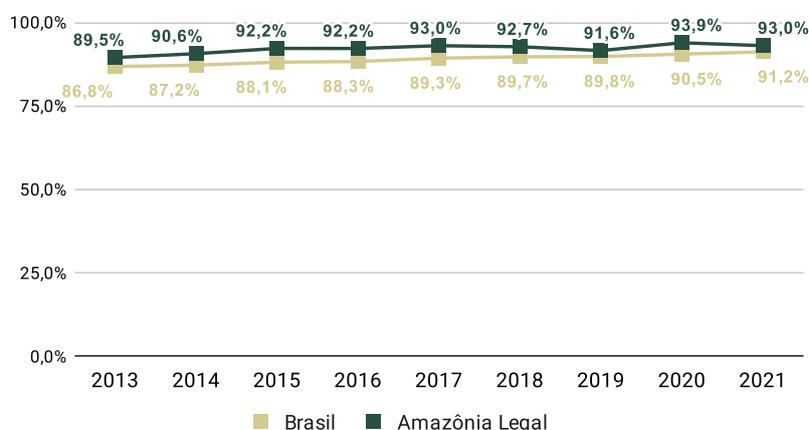
Gráfico 11
Taxa de analfabetismo na Amazônia Legal por raça e cor - branca e não branca | 2012-2021



Fonte: Adaptado de Amazônia Legal em dados ([s.d.]).

A comparação da escolaridade média entre negros (pretos e pardos) e não negros (brancos e amarelos) entre 18 e 29 anos de idade demonstra que a Amazônia Legal apresenta índices mais positivos que a média nacional, apesar de ter uma variação menor nos valores de ampliação entre 2013 e 2021, isto é, ampliou-se apenas 3,5 p.p. contra os 4,4 p.p. do Brasil, conforme o Gráfico 12. Além disso, há uma relativa distância da perspectiva de igualar a escolaridade média entre os dois grupos até 2024 (atingir os 100%), uma vez que, em 2021, o valor estava a 7 p.p. abaixo do objetivo do atual PNE - 1,8 p.p. a menos que o Brasil.

Gráfico 12
Razão percentual entre a escolaridade da população negra e não negra co idade de 18 a 29 anos - Brasil e Amazônia Legal | 2013-2021



*Para o cálculo da razão de escolaridade média, utiliza-se a média dos anos de estudo de cada grupo no respectivo período.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022).

As desigualdades também se refletem na escolarização no Ensino Superior, complexificando os objetivos de expansão de matrículas expostos na Meta 12 do PNE, que pretendia elevar a taxa bruta de matrículas na graduação para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. A Tabela 2 mostra que a Amazônia Legal, em 2021, estava a uma distância de 11,1 p.p. da referida meta, enquanto o Brasil se encontrava a 7,5 p.p. Levando em conta a desagregação por raça, a taxa para o grupo de não brancos (negros e indígenas) fica bastante afastada do de brancos, 19,7% (13,3 p.p. da meta) e 31,4% (apenas 1,4 p.p. da meta), respectivamente, o que sugere, entre outros aspectos, que o valor inferior de matrículas no Ensino Superior ou sua conclusão entre a população de 18 a 24 anos não branca vem puxando para baixo o indicador de taxa líquida de escolarização na graduação da região.

Tabela 2
**Taxa líquida de escolarização na graduação -
 Brasil e Amazônia Legal | 2012-2021**

Território	Total		Não brancos (negros e indígenas)		Branco (brancos e amarelos)	
	2012	2021	2012	2021	2012	2021
Brasil	19,5%	25,5%	11,7%	18,7%	29,5%	36,2%
Amazônia Legal	16,6%	21,9%	14,2%	19,7%	26,2%	31,4%

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022).

Os dados indicam a prevalência de exclusões que impactam populações negras (pretos e pardos) e indígenas e residentes em áreas rurais no contexto brasileiro e, especificamente, no da Amazônia Legal. A revisitação das metas do PNE exige, pois, uma atenção adequada a tais públicos por parte de atores governamentais e não governamentais. Isto é especialmente importante caso se considere os dados do CENSO 2022, que indicam a presença marcante de indígenas e quilombolas na região (IBGE, 2023). Do contrário, as melhorias almejadas continuarão tendo como direção principal a parcela urbana e branca da população, com prejuízos no alcance

e na execução do novo PNE, bem como na reafirmação do direito à diversidade e sua conjugação com o direito à igualdade. Pontue-se, por fim, que a atenção a essas situações desiguais pode contribuir para referendar e concretizar pautas e direitos previstos no Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20 de julho de 2010), particularmente, no que tange à promoção de ações que viabilizem e ampliem o acesso da população negra ao ensino gratuito (BRASIL, 2010b).

Amazônias que se encontram na escola

Não seria incorreto afirmar que a **diversidade configura a escola como um espaço de encontros**. No caso amazônico, um espaço de encontro de Amazônias, formadas tanto por forças e potencialidades quanto por fragilidades e desigualdades sociais de diferentes tipos. Ou seja, a escola se torna um lugar para o qual confluem e se friccionam identidades, condições sócio-históricas de existência e desigualdades, formas de pertencimento territorial e concepções de como se relacionar com o meio ambiente. Indo além, entre Amazônias, a diversidade se traduz muito mais como sociobiodiversidade, uma elaboração conceitual para expressar a inseparabilidade entre modos socioculturais de existir e conhecer e diversidade biológica - aspecto fundamental para se imaginar e colocar em prática formas de “envolvimento” (e não necessariamente de desenvolvimento) que não se alinham à divisão entre sujeito e natureza, na qual esta estaria submetida àquele em função do crescimento econômico. Nessas outras maneiras possíveis de envolvimento, podem ser levados a sério, por exemplo, o bem viver indígena (KRENAK, 2020; BANIWA, 2019), o puxirum (“mutirão”) ribeirinho, as experiências agroecológicas, as intervenções e manifestações artístico-culturais urbanas que põem em xeque a “grande divisão” (LATOURETTE, 1994) natureza-cultura e suas consequências negativas para os modos de existência na Amazônia.

O direito à diversidade, em razão de tudo o que movimenta, é inegociável e precisa ser defendido de acordo com as demandas e particularidades contextuais. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sublinha a necessidade de construção de currículos e de práticas escolares não discriminatórios e não preconceituosos e que valorizem e respeitem as diversidades regional, estadual e local e as singularidades dos saberes, das identidades e culturas.

Tal posicionamento vai ao encontro daquilo que lideranças juvenis amazônidas incluem no *Manifesto jovens vozes da Amazônia para o planeta* como defesa da “Identidade sociocultural amazônica em prol da sociobiodiversidade”:

[...] a identidade da Amazônia não é só formada por povos indígenas, mas também construída pela cultura dos povos negros, escravizados de outrora, e migrantes de várias regiões do mundo e do próprio subcontinente.

[...] É necessário entender que aqui há os mais variados povos, uma mistura colorida que nos une. No entanto, essa mescla, durante muito tempo, tem sido apagada pelo imaginário coletivo, que acredita na homogeneidade amazônica, desconsiderando toda a sua miríade de cores, cheiros, sabores.

Assim, nossas identidades socioculturais reafirmam nosso anseio e luta manifesta pela dignidade e autonomia da nossa população em defesa e pela valorização de nossa sociobiodiversidade (RELLAC-J, 2021, p. 11-12).

Para o caso da Amazônia Legal, a inclusão da diversidade como diretriz da educação é uma postura que busca romper com o apagamento das sociobiodiversidades locais em prol de uma sistemática imposição de culturas e conhecimentos hegemônicos, como atesta este trecho das memórias do professor indígena José Domingos Kaxinawá:

No seringal não tinha escola. O dono de seringal convidou um professor não indígena para dar aulas pra os filhos dos trabalhadores indígenas e não indígenas. Era pra ensinar a língua portuguesa e as contas... *Na escola, nós éramos proibidos de falar na gíria, em nossa língua, quando falávamos as outras crianças mangavam* (PESSOA; LOURETO, 2020, p. 1603 - grifos nossos).

Os relatos de duas jovens apontam, igualmente, para a ausência da Amazônia, suas culturas, seus povos e sua biodiversidade nas situações de aprendizagem em sala de aula:

Uma coisa que eu sentia muita falta era isso: a gente estudava Geografia não baseado nos territórios amazônicos, a gente estudava Geografia baseado em outros territórios. Então, acho que a primeira coisa seria isso, focar mais no local. *A gente sabe que a gente aprende muito pouco na escola sobre cultura, sobre diversidade amazônica, sobre a biodiversidade amazônica. Isso é uma falta muito grande.* Então a minha escola ideal teria isso. E que tivesse um “a mais”, que tivesse bioeconomia... até a parte de tecnologias amazônicas, que a gente sabe que existem, mas a gente acaba não estudando e ninguém fala muito so-

bre na escola. (Odenilze Ramos, 25 anos, ribeirinha da Comunidade do Carão, no Baixo Rio Negro, formada em Gestão Pública - entrevista concedida ao Instituto Iungo em 25 de maio de 2022 - grifos nossos).

A gente vê que tem uma falha muito grande em nosso sistema educacional quanto à pauta amazônica. Eu lembro que o máximo que eu chegava de conhecer a Amazônia, de estudar a Amazônia era tipo naquela aula de geografia, que era uma coisa tão básica [...] era basicamente a questão física, né, da estrutura da Amazônia [...], e nada, e nada mais. E é uma coisa que é até direcionada, você só estuda pro Enem, por exemplo. [...] *a escola que eu imagino, uma escola que seria perfeita, é uma escola que incentiva esses debates [...]: Amazônia, crescer na Amazônia, a cultura da Amazônia. A gente vê muito pouco a gente falando da nossa cultura regional.* Principalmente a região Norte daqui, ela é muito rica culturalmente falando, principalmente de folclore. E a gente não vê esses estudos dentro das escolas. (Ingrid Aviz de Araújo, 20 anos, estudante de Direito - entrevista concedida ao Instituto Iungo em 21 de julho de 2022 - grifos nossos).

Cavalcanti (2020) analisa como os livros didáticos de História constroem, discursivamente, a Amazônia. Sem desprezar as contribuições e a relevância deles como tecnologia de acesso a aprendizagens básicas e de apoio a professores, o autor demonstra que continuam trazendo uma história que localiza a Amazônia como “lugar do exótico, do passado e de pessoas sem nome”. Em geral, não especificam as populações retratadas, indicando a presença na forma de “dados estatísticos de um tempo longínquo”: o discurso constitui, em sua interpretação, “[u]ma gramática que contribui para apagar os sujeitos e silenciar suas experiências” (CAVALCANTI, 2020, p. 302).

Mais que causar incômodos individuais, o contínuo e histórico ocultamento das Amazônias:

- exclui formas de habitar o mundo;
- difunde a ideia de história única, apagando agentes e processos que fizeram e fazem parte da história e da constituição do país como uma nação democrática;
- prejudica a compreensão das lutas sociais que permitiram que certos direitos fizessem parte do escopo legal contemporâneo, inclusive, o próprio direito à educação o direito à diversidade;

- impede a ampliação de repertórios culturais e de saberes em diferentes áreas do conhecimento;
- enfraquece o sentido de pertencimento à escola, o que pode produzir evasão e aumentar a desigualdade nos índices de escolarização;
- nega ao estudante a possibilidade de localizar o seu mundo e de reconhecer e aprender com as diferenças.

Acrescente-se, ainda, que a exclusão de referências, histórias, conhecimentos e práticas que fazem parte das culturas locais amazônicas conflita com a promoção da diversidade prevista na Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que traz as diretrizes para inclusão nos currículos de ensino da Educação Básica a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, e ratificada, como pauta de política pública de entes federais, estaduais e municipais, no Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, também conhecido como Plano EREER (BRASIL, 2013).

A retomada dos trabalhos da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), descontinuada entre os anos 2019 e 2022, foi uma das ações do Ministério da Educação em 2023. Segundo a secretária Zara Figueiredo, “[a] recriação da Secadi é parte do pacto do atual governo pela eliminação da discriminação racial na educação. A secretaria faz parte das estratégias do Ministério da Educação no sentido de garantir que todos os sujeitos, especialmente aqueles que historicamente estão afastados ou encontram empecilhos para acessar a educação, possam ter seus direitos garantidos.

(EDUCAÇÃO étnico-racial..., 2023, n.p.).

Experiências que afirmam e valorizam a sociobiodiversidade amazônica

Na contramão do cenário descrito anteriormente, passos vêm sendo dados por atores da região e de outros contextos, mas que também estão comprometidos com a educação amazônica, tanto no sentido de expor e problematizar o anulamento identitário quanto no de criar projetos e práticas que afirmem as diversidades socio-culturais amazônicas como forma de garantir propostas de educação mais próximas e significativas para os sujeitos de aprendizagem. Ressalte-se que muitos desses passos são realizados em meio a desigualdades socioeconômicas historicamente constituídas, à carência de recursos e de profissionais, aos problemas na formação de professores e à dificuldade de mobilidade pelos territórios. Logo, necessitam de políticas públicas e ações governamentais para fomentá-las e subsidiá-las.

Os atuais currículos de Ensino Médio das redes públicas da Amazônia Legal buscam não ocultar a amplitude de configurações identitárias e de condições sociais do público atendido. Não há, neles, uma classificação única, universalizante e descontextualizada do estudante. Isso acontece, por um lado, porque se faz uma explícita adesão à concepção de juventudes, no plural, acompanhando as orientações nacionais (BRASIL, 2018), discussões contemporâneas que indicam os processos socioculturais, históricos, políticos e econômicos que produzem esses sujeitos de modos particulares (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; DAYRELL; CARRANO, 2014; FREIRE, 2009) e coletivos juvenis locais que reconhecem a existência de “juventudes amazônidas” (RELLAC-J, 2021). Por outro, porque se opta por reconhecer, descrever e nomear os territórios onde as escolas se inserem, assim como os grupos, as comunidades e/ou populações que fazem uso delas, bem como as permeiam, direta ou indiretamente, com seus modos de conceber as identidades pessoais e coletivas, com suas memórias, histórias e tecnologias ancestrais de relação com a terra e com a natureza e com suas percepções sobre o que é uma escola e o que significa educar. Parte dessas descrições permite, além disso, entrever os desafios que impactam o trabalho das redes de ensino no desenho de seus parâmetros curriculares e na universalização do atendimento escolar, seja para o aumento do número de matrículas, seja para a diminuição dos índices de evasão - agendas dos atuais Planos Estaduais de Educação (PEE). O seguinte exemplo demonstra a postura dos currículos na definição de seus sujeitos de aprendizagem:

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos esca-

vos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais. Esses povos constroem e materializam no território amazônico diversos modos e meios de vida, cada um desses modos e meios de vida conferem, por sua vez, diferentes usos do território.

Nesse contexto, *ressalta-se a importância de construir-se uma proposta curricular de ensino médio coerente, que leve em consideração as singularidades territoriais* de cada coletividade aqui citada. Ela também deve estar relacionada e vinculada com o universo amazônico e a existência de cada povo, enquanto uma proposta que se articule às diferentes formas de aprender, relacionadas com o espaço vivido de cada um desses sujeitos e com seus modos de ser e existir na Amazônia.

Outro ponto relevante para o debate entre identidade, memória e cultura, é o de provocar as juventudes amazônidas paraenses, para levá-las a reconhecer nossa formação pluriétnica orientada pelo princípio educacional paraense do respeito às diversas culturas amazônicas, principalmente dos grupos, dado que o paradigma tradicional os colocou em segundo plano (PARÁ, 2021, p. 44 - grifos nossos).

Como atuação mais prática, merece destaque a elaboração da unidade curricular comum (UCC) “Bem viver indígena”, por especialistas da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e do Núcleo de Gestão Curricular (NGC), da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Ela integra a parte flexível do currículo do Ensino Médio das escolas indígenas da rede e se relaciona com premissas e percursos pedagógicos de projetos de vida do Ensino Médio regular, por exemplo, a interdependência entre as dimensões pessoal, social e profissional - daí a ênfase em processos de autoconhecimento, de percepção de condições sociais e problematização de desigualdades, de identificação configuração local do mundo do trabalho e de reconhecimento de direitos humanos e de valores ligados à democracia, à cidadania e à sustentabilidade.

A UCC, como integrante da Matriz intercultural indígena, foi planejada com o apoio de “Organizações Indígenas dos municípios, professores indígenas, Coordena-

dorias Regionais da Seduc, Funai, representações das Secretarias Municipais de Educação e comunidade em geral” (AMAZONAS, 2023, p. 13). O conjunto de atores envolvidos demonstra o empenho da rede em “concretizar e sistematizar um currículo fundamentado na cultura e nas formas de pensamento d[os] indígenas, sem deixar de atender as necessidades e exigências próprias de seus processos de aprendizagem” (AMAZONAS, 2023, p. 12). Ao mesmo tempo, sinaliza para as dificuldades da empreitada, que, para ser concluída e aplicável no chão da escola, precisa mover e ajustar uma rede extensa de elementos, tais como: legislação da Educação escolar indígena (Lei nº 9.394/96); posicionamentos e expectativas diferenciados e, por vezes, conflitantes; recursos; e, sobretudo, demandas locais. Os possíveis públicos indígenas atendidos pela proposta fazem parte dos sete Territórios Etnoeducacionais do Amazonas, quais sejam: Baixo Amazonas, Rio Negro, Médio Solimões, Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purus, Yanomami e Ye’kuana (AMAZONAS, 2023, p. 10).

Todo o plano de curso é cruzado por questões e temas que se aproximam das vivências indígenas, como identidade e ancestralidade indígenas, tradição oral, relações coletivas e vida em comunidade, saúde e medicina tradicional, cosmologias indígenas, demarcação de terras indígenas, cadeias produtivas locais, reivindicações indígenas no mundo do trabalho nacional, entre outros. Conforme o documento:

[...] a idealização desta UCC justifica-se pelo motivo de possuímos uma vasta diversidade cultural amazônica, com diversos povos indígenas de histórias e culturas diferentes, mas com filosofias de vida que convergem para um mesmo propósito: o da vida em comunidade, sempre pensando no bem da coletividade, respeitando e cuidando da natureza, dando continuidade às tradições [...] (AMAZONAS, 2023, p. 7).

E acrescenta:

[...] a UCC Bem Viver Indígena pauta-se na ancestralidade dos povos, na visão holística em relação ao mundo e à vida, no protagonismo dos estudantes, no respeito e na valorização às diferenças, buscando sempre olhar a condição de jovem indígena, fomentando a reflexão sobre o contexto social no qual está inserido, bem como seus anseios. A prática educativa do Componente Curricular Bem Viver buscará considerar as experiências e os conceitos formulados pelos jovens, a respeito de si mesmo e do mundo (AMAZONAS, 2023, p. 18).

Há, ainda, o cuidado em articular os parâmetros curriculares dos itinerários formativos do Ensino Médio com aprendizagens úteis às vivências indígenas em situações reais. As descrições das habilidades dos eixos estruturantes de Investigação científica e Mediação e intervenção social em foco na UCC explicitam o movimento de interseção entre legislação educacional e experiências caras aos povos indígenas. Por exemplo:

1. Investigação Científica - Realizar um estudo etno-histórico, tendo por base a pesquisa oral: narrativas mitológicas, ritos sagrados, terras e territórios do povo através de Diário de Campo, onde serão registrados diálogos interculturais, registros das rodas de conversas que contribuem para a formação e (re) construção do ser humano. O eixo é de grande importância, pois a sociedade de informação na qual vivemos nos torna parte dela. Os estudantes indígenas precisam obter conhecimentos e habilidades para acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos. Espera-se com isso, que sejam capazes de compreender e intervir na sociedade em que estão inseridos (AMAZONAS, 2023, p. 24).

As universidades públicas da Amazônia Legal também estão empenhadas em articular produções que considerem as singularidades socioculturais, geográficas, políticas, econômicas e históricas da região. Existem grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação dedicados a investigar e a divulgar, em territórios mais amplos, saberes e práticas culturais situados e centrais para as comunidades locais, problematizando, por meio de arcabouços teóricos da interculturalidade na educação, estruturas que reconhecem e legitimam certos modos de socialidade e desqualificam outros, o que, por consequência, cria lacunas para se compreender e respeitar as diversidades. Entre os problemas pesquisados que dialogam com a questão do direito à diversidade, podem ser citados: interculturalidade e educação; processos educativos na Amazônia; desafios educacionais amazônicos; políticas públicas e desenvolvimento regional; história da educação na Amazônia; modalidades de ensino e educação não formal em diferentes contextos culturais amazônicos.¹⁷

Situar a universidade no debate sobre o tema da sociobiodiversidade amazônica, em seus entrelaçamentos com outras problemáticas, é uma maneira de ratificar seu papel em âmbitos que afetam diretamente a Educação Básica. As universidades podem auxiliar na produção e publicização de conhecimentos científicos que abarcam saberes locais e suas conexões com saberes e questões globais; na formação de professores capazes de entender a importância do direito à diversidade e de como

levar essa concepção para a sala de aula; na seleção de materiais didáticos em programas públicos; e na formulação de parcerias institucionais com as redes de ensino para a construção dialogada de livros e outros produtos de cunho didático e pedagógico.

Uma outra iniciativa relevante são as duas unidades curriculares de Projetos de Vida do programa [Itinerários Amazônicos](#) (IAM), referenciado na seção II. Embora organizadas ao redor de objetos de conhecimento próprios de Projetos de Vida, ambas procuram dar visibilidade para as Amazônias. Por exemplo, a unidade curricular “Projetos de vida: autoconhecimento, juventudes de formas de habitar o mundo” convida os estudantes amazônidas a realizar um trajeto que lhes permite: localizar-se pessoal e socialmente, observando seus lugares de pertencimento; problematizar representações sociais que estigmatizam e reduzem a Amazônia e seus habitantes e, a partir disso, investigar e criar outros modos para representá-los; refletir sobre o que é ser jovem no mundo contemporâneo e, mais especificamente, na Amazônia Legal, analisando potencialidades e desigualdades sociais que tendem a constranger suas aspirações e planos; prototipar e executar projetos de mobilização social que partam e defendam seus modos de habitar o mundo.

O infográfico apresenta o tema 'Projetos de Vida' com o subtítulo 'Projetos de vida: autoconhecimento, juventudes e formas de habitar o mundo'. À direita, há um ícone de uma árvore com ramos contendo ícones de localização, rede social, documento e mapa. Abaixo do título, há um texto explicativo sobre a unidade curricular. Um botão 'Baixe a unidade completa' com ícone de download está à direita. Abaixo, o 'Objeto de conhecimento' é listado. Na base, há quatro cartões de módulo, cada um com um ícone de download e um ícone de explorar.

Projetos de Vida

Projetos de vida: autoconhecimento, juventudes e formas de habitar o mundo

Nesta unidade curricular, os estudantes refletem sobre seus projetos de vida com base na articulação do autoconhecimento e do reconhecimento das diversidades amazônicas e juvenis. Ao longo do percurso, são convidados a: debater, pesquisar, vivenciar processos criativos e colaborar uns com os outros.

Baixe a unidade completa ↓

Objetos de conhecimento: Projetos de vida. Autoconhecimento. Identidade. Juventudes no Brasil e na Amazônia. Manifestações artístico-culturais. Participação e mobilização social.

Localizar-se: autoconhecimento, identidade e histórias de vida ↓ Baixe o módulo Explore +	Expressar-se: eu com o mundo, arte e afetividade ↓ Baixe o módulo Explore +	Relacionar-se: pessoas, contextos e juventudes ↓ Baixe o módulo Explore +	Agir: juventudes e transformação da realidade ↓ Baixe o módulo Explore +
---	---	---	--

Fonte: Site do programa Itinerários Amazônicos. Disponível em: <https://itinerariosamazonicos.org.br/>

A discussão feita até agora permite trazer um desafio atual que as redes de ensino devem enfrentar se almejam seguir nas trilhas dos projetos de vida como um eixo norteador das práticas escolares: afirmar, respeitar e valorizar as particularidades e singularidades dos estudantes, concebendo uma educação específica, mas, ao mesmo tempo, oferecer-lhes uma formação escolar que assegure o direito de acesso a aprendizagens comuns e promova o exercício pleno da cidadania.

Trata-se de uma relação complexa entre *conhecimento universal* e *conhecimento singular* (COLARES; COLARES, 2016), para a qual as escolas amazônicas precisam dar respostas, em integração com lideranças locais, grupos de pesquisa focados em temáticas educacionais para e na Amazônia e outras instituições que possam facilitar o intercâmbio de ideias, o entendimento de perspectivas e o aporte de recursos.

No caso da educação escolar indígena, por exemplo, há populações que demandam escolas diferenciadas, com um trabalho pedagógico que abranja as realidades socioculturais e políticas das comunidades, enquanto outras solicitam somente um modelo mais convencional de escola para que aprendam os conhecimentos da sociedade nacional (LUCIANO, 2011). Em ambas as situações, contudo, prevalece a posição de que não se pode olhar com indiferença para a diversidade, inclusive para dialogar com os sujeitos da aprendizagem, reconhecer as demandas deles e estabelecer políticas educacionais que as atendam e evitem a exclusão (LUCIANO, 2011). E isso - embora aqui tenha sido considerada apenas a educação escolar indígena - é um fator preponderante para os desenhos curriculares e pedagógicos de todas as modalidades de ensino. Nas palavras da ministra da pasta indígena da gestão 2023-2026, Sônia Guajajara:

Uma escola de qualidade que respeite o conhecimento tradicional. Se traz só o conhecimento externo ensina o indígena a deixar de ser o que é. Uma grande luta é que o Estado mantenha escolas bilíngues, temos que falar e entender o português, mas manter a língua materna. A educação deve tanto fortalecer a cultura quanto preparar para a vida. Para enfrentar o Estado brasileiro e a sociedade como um todo, precisamos conhecer a legislação. E para participar dos espaços de poder e decisão e fazer o debate político de igual para igual, precisamos entender. A educação deve ensinar esse conhecimento, sem deixar de fortalecer nossa identidade (SONIA GUAJAJARA..., 2016, n.p.).

Direito à sustentabilidade: bem viver e meio ambiente

O desenvolvimento sustentável na Amazônia só é possível com autonomia e segurança alimentar dos povos que ali vivem. É um conceito que se materializa em uma boa vida, com produção alimentar abundante, trabalho de qualidade e bem remunerado, direitos trabalhistas garantidos e suficientes, moradia segura e água limpa e tratada. Ou seja, é a combinação da melhoria de nossa condição social mantendo o respeito à natureza (RELLAC-J, 2021, p. 9).

Mais do que o desenho pedagógico da UCC Bem viver indígena, descrita anteriormente, o que importa neste estudo é o chamamento da proposta para o conceito ou “cultura do bem viver”. Segundo o indígena Ailton Krenak (2020, p. 6), o termo bem viver é a tradução de uma prática ancestral - “um modo de estar na Terra” - denominada, pelos Quechua e Aymara, de *sumak kwasay*:

[...] não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal (KRENAK, 2020, p. 8).

Embora circunscrito etnograficamente a sociedades indígenas, o princípio do bem viver, quando transposto para outros contextos, pode deslocar o pensamento, sobretudo se associado ao **direito à sustentabilidade e ao meio ambiente**, como postulado no Estatuto da juventude:

Art. 34. O jovem tem direito à sustentabilidade e ao *meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo*, essencial à sadia qualidade de vida, o dever de defendê-lo para a presente e as futuras gerações (BRASIL, 2013, n.p. - grifos nossos).

Assim, para as reflexões sobre projetos de vida, o bem viver enfatiza a constante imbricação entre o eu e o mundo. Por exemplo, pensar em autoconhecimento é

necessariamente pensar em conhecimento da natureza e do outro, não havendo separação entre o sujeito e o lugar (de uso comum) onde ele habita e compartilha vivências com outros seres. Já para o campo dos modelos de desenvolvimento, a cultura do bem viver questiona paradigmas que se embasam na destruição e tentam se justificar no bem-estar individual e no crescimento econômico, a despeito do desequilíbrio planetário produzido (KRENAK, 2020, p. 13) e da manutenção de desigualdades estruturais.

A conceituação de bem viver aqui sintetizada (e relacionada a outras ideias) acompanha debates contemporâneos sobre economia, desenvolvimento, meio ambiente e sustentabilidade, nos quais a Amazônia aparece como elemento central. É o caso da discussão sobre “economia do conhecimento da natureza”. Conforme a geógrafa Bertha Becker:

É uma economia que utiliza a natureza sem destruir todas suas potencialidades e diversificação. Os índios [sic] e os povos que habitam florestas já pensam nisso há muito tempo. Eles têm um conhecimento sobre a natureza baseado na própria cultura e vida. Não é só mais um conhecimento tradicional, já é um conhecimento que vira uma ciência, com estratégias, práticas e tecnologias próprias. Já se tinha um conhecimento baseado nas culturas dos povos de acordo com seus diferentes lugares de vida, e agora é que se entende que a natureza é tão poderosa, ela tem tantas potencialidades que é possível você desenvolver uma economia baseada nestes conhecimentos, com consciência, tecnologia e práticas adequadas (POR uma..., 2010, n.p.).

Ricardo Abramovay (2019), em defesa de outras economias que mantenham a floresta em pé e a melhoria da qualidade de vida de seus moradores, mostra que o “modelo predatório de crescimento” (p. 64) é “marcado pelo desmatamento, uso extensivo de recursos naturais e conflitos sociais” (p. 19), cuja consequência é o aumento da desigualdade social, violência, criminalidade, ilegalidade, degradação do trabalho. De acordo com o autor:

A conclusão IPS [Índice de Progresso Social] desmente a ideia de que aumentar as superfícies que permitem a conversão da floresta para atividades agropecuárias, madeireiras ou de mineração seja um caminho socialmente desejável para melhorar as condições de vida dos que vivem na Amazônia. Ao contrário, as práticas predatórias inibem a emergência de uma economia do conhecimento

da natureza e estimulam a permanência do que hoje pode ser chamado de economia da destruição da natureza (ABRAMOVAY, 2019, p. 19).

A perspectiva do bem viver, se vista em sua ligação com a noção de valorização e conhecimento da natureza, permite compreender que os resultados do “modelo predatório de crescimento” ultrapassa as fronteiras do campo econômico, trazendo prejuízos para o progresso social, logo, para a cidadania, para a natureza e para os direitos humanos, com reverberações diretas na efetividade do direito à educação.

Segundo a Social Progress Imperative (SPI), progresso social diz respeito à “capacidade da sociedade em satisfazer as necessidades humanas básicas, estabelecer as estruturas que garantam qualidade de vida aos cidadãos e dar oportunidades para que todos os indivíduos possam atingir seu potencial máximo” (SPI 2021 apud IMAZON, 2021, p. 14). É medido pelo Índice de Progresso Social ou IPS,¹⁸ baseado em indicadores sociais e ambientais que consideram a interdependência das seguintes dimensões:

Tabela 3
IPS por componente

Dimensões	Total
Necessidades humanas básicas	Nutrição e cuidados médicos básicos Água e saneamento Moradia Segurança pessoal
Fundamentos para o bem-estar	Acesso ao conhecimento básico Acesso à informação e comunicação Saúde e bem-estar Qualidade do meio ambiente
Oportunidades	Direitos individuais Liberdade individual e de escolha Inclusão social Acesso à educação superior

De acordo com relatório do Imazon (2021, p. 17), em 2021, a Amazônia Legal apresentava um baixo índice de progresso social (Tabela 3). Em comparação com o Brasil, os resultados foram menores em todas as dimensões, ficando, no total, 13,7% abaixo da média nacional. Na dimensão Fundamentos para o bem-estar, a distância atingiu o maior patamar - 17,3% menor. Já na de Necessidades humanas básicas, mesmo que tenha alcançado os valores mais elevados, ficou 16,7% abaixo da média nacional, indicando, igualmente, a presença de desigualdades regionais nos componentes avaliados. A dimensão Oportunidades teve o pior índice (41,80), mas praticamente acompanhou o resultado brasileiro.

Tabela 4
IPS Amazônia 2021

IPS	Geral	Necessidades humanas básicas	Fundamentos para o bem-estar	Oportunidades
Brasil	63,29	77,78	69,21	42,87
Amazônia	54,59	66,19	55,77	41,80

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Imazon (2021, p. 17).

Analisando o IPS Amazônia por componente (Tabela 4), notam-se índices extremamente baixos para água e saneamento (39,53), acesso à informação e comunicação (14,53), direitos individuais (21,07) e acesso à educação superior (12,87).

Esses números, conforme os indicadores usados como fonte nas medições, sinalizam para problemas como: precariedade no atendimento e abastecimento de água e no esgotamento sanitário; exclusão digital; dificuldade de mobilidade urbana e carência de transporte público; baixa escolaridade de nível superior em empregos formais.

Tabela 5
IPS Amazônia 2021, por componente

Dimensão	Componente	IPS Amazônia 2021
Necessidades humanas básicas	Nutrição e cuidados médicos básicos	88,47
	Água e saneamento	39,53
	Moradia	80,52
	Segurança pessoal	56,25
Fundamentos para o bem-estar	Acesso ao conhecimento básico	63,80
	Acesso à informação e comunicação	14,53
	Saúde e bem-estar	80,07
	Qualidade do meio ambiente	64,66
Oportunidades	Direitos individuais	21,07
	Liberdade individual e de escolha	56,12
	Inclusão social	77,16
	Acesso à educação superior	12,87

Fonte: Adaptado pelos autores de Imazon (2021, p. 19).

O índice alcançado no componente acesso ao conhecimento básico (63,80) ultrapassou tanto o do IPS geral da Amazônia quanto o da dimensão Fundamentos para bem-estar, mas, ainda assim, ficou atrás dos resultados dos componentes saúde e bem-estar e qualidade do meio ambiente. O resultado acentua a importância de políticas públicas e programas federais e estaduais que procurem diminuir a distorção idade-série na Educação Básica, o abandono e a reprovação, assim como incrementar ações que visem melhorias na qualidade do ensino. Saliente-se que, em razão da interdependência das dimensões do IPS, os valores inferiores de outros componentes podem afetar negativamente o acesso ao conhecimento básico. Por exemplo, as fragilidades no acesso à internet, ao abastecimento de água potável e esgotamento sanitário e à formação superior podem

ser observadas nos espaços escolares. Estudo publicado pela Fundação Amazônia Sustentável (FAS, 2017) sobre escolas ribeirinhas no Amazonas evidencia que professores e estudantes têm de lidar, no cotidiano escolar, com a má qualidade da infraestrutura predial. Da amostra da pesquisa (83 escolas), 99% não possuíam tratamento adequado de esgoto; 45% contava com somente uma sala de aula; 70% não tinha banheiro dentro do prédio (FAS, 2017, p. 39). Embora o estudo da FAS não represente a diversidade dos contextos amazônicos, ele joga luz para o fato de que considerar as conexões entre temas e elementos do IPS é um passo fundamental para compreender a complexidade dos distintos fatores que, simultaneamente, afastam os estudantes das escolas e universidades e, por sua vez, impedem-nos de construir adequada e dignamente seus projetos de vida.

Outro aspecto importante contido na análise do IPS Amazônia é o olhar para a questão do desmatamento e dos conflitos sociais que o acompanham. Segundo relatório do Imazon (2021, p. 9, 35):

Entre os 15 municípios com os piores IPS [abaixo de 47,06] estão alguns fortemente associados com desmatamento, degradação florestal e conflitos sociais, como é o caso dos municípios paraenses de Pacajá [44,34], Pau D'Arco [46,79], Nova Ipixuna [46,26] e Nova Conceição [sic] do Piriá [47,05]. Há também municípios com forte presença de garimpo ilegal como é o caso de Jacareacanga (PA) [46,83]. Por fim, o município de São Félix das Balsas (MA) tem o pior IPS Amazônia 2021 [43,60].

O documento também assinala que parte considerável dos 20 municípios que foram responsáveis por mais de 50% do desmatamento da Amazônia entre 2018 e 2020 se localizam em estratos com IPS baixo ou muito baixo: Altamira/PA (52,95), São Felix do Xingu/PA (52,94), Novo Progresso/PA (51,60), Apuí/AM (47,49), Pacajá/PA (44,34), Portel/PA (46,25), Itaituba/PA (53,00), Senador José Porfírio (49,26), Novo Repartimento/PA (49,71), Aripuanã/MT (53,19), Anapu/PA (49,95), Uruará/PA (49,84), Cujubim/RO (52,11) (IMAZON, 2021, p. 36).

Diante desses dados, cabe fomentar estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos que busquem averiguar os impactos da degradação ambiental no direito à educação e ao trabalho digno, de modo a compreender com mais acuidade as condições sociais dos estudantes da região amazônica e ampliar e aprofundar o escopo analítico de investigações já realizadas, como os relatórios da Amazônia

2030 sobre educação (2021; 2022). Tais tipos de informação são úteis para reconhecer quais os sentidos oferecidos à educação e à escola pelos estudantes, por que eles evadem, quais suas expectativas. Também propiciam desenhos de políticas ou programas públicos mais assertivos, isto é, coerentes, de fato, com as demandas, necessidades e projetos dos sujeitos, e não caminhe a reboque de modelos econômicos e desenvolvimentistas, algo recorrente desde a criação da Superintendências de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) (SANTOS, 2022). Por exemplo, os dados da organização Amazônia 2030 (2022) sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Amazônia sinalizam que se deve ter parcimônia na formulação de propostas para a modalidade e não tomá-la como resposta única para os desafios que envolvem mercado de trabalho e especialização profissional, pois, ainda que seja preciso aumentar a acessibilidade a escolas de EPT, há “baixo engajamento dos jovens”, por motivos como:

i) a falta de interesse dos possíveis alunos pelos conteúdos ofertados; ii) a falta de disponibilidade dos jovens para cursarem estes cursos; e iii) a dificuldade dos jovens de perceber os cursos como ferramentas eficazes para adquirir habilidades necessárias para inserção no mercado de trabalho, obtenção de empregos, ou de empregos com melhor remuneração ou outros benefícios (AMAZÔNIA 2030, 2022, p. 22).

Experiência que trabalha na conjunção entre educação e sustentabilidade

A educação, para além de ser atacada pelos efeitos negativos do desmatamento, tem grande relevância na discussão sobre economia do conhecimento da natureza, em particular, no tratamento da educação ambiental, regida pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - 9.975/1999).

A Escola Baniwa [Eeno Hiepole](#), localizada na Terra Indígena do Alto Rio Negro, no interior do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, se destaca como iniciativa que põe em prática as noções de bem viver e de economia do conhecimento da natureza. Seus “projetos escolares e comunitários” compõem uma rede produtiva baseada nos saberes socioculturais, técnicas, tecnologias e modos de vida próprios dos Baniwa, estando aliados, quando necessário, a aprendizagens provenientes da sociedade nacional. Numa rápida comparação com os objetivos da PNEA (BRASIL, 1999), observa-se que as descrições do saber-fazer da Escola Ba-

niwa têm um enfoque participativo; assumem a interdependência entre natureza, cultura e economia, com vistas à sustentabilidade e em concordância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação de qualidade; estabelecem conexões entre ética, educação trabalho e práticas sociais, mas dentro dos contornos étnicos e socioculturais do grupo indígena; abordam e respeitam questões ambientais locais, cuidando do equilíbrio entre o que os indígenas podem “obter da vida e o que podem devolver”.

A experiência “escolar” se estrutura ao redor de 15 projetos permanentes. Neles, são exercitados o manejo tradicional da roça, as técnicas de caça, a elaboração de etnomapas para compreensão de fluxos migratórios de animais, o aproveitamento de recursos não madeireiros, os “conhecimentos indígenas sobre o manejo do mundo” para lidar com mudanças ambientais e climáticas, entre outros. Também consideram, no processo educacional, aprendizagens de habilidades digitais, comunicação em mídias sociais, higienização no trabalho com alimentos, modelos de gestão, finanças e geração de renda. Como modo de representatividade da voz indígena, vale acompanhar como os próprios Baniwa descrevem dois de seus projetos e observar as potencialidades e o caráter inovador e tradicional que carregam:

Projeto Enopana – Casa de monitoramento da biodiversidade

“*Eno*” “animais”, “*pana*” “casa” – Termo em Baniwa que aproxima o conceito da Ecologia. Eco – oikos “casa”, logos “estudo”. Assim a Enopana, também, expressa o sentido do conceito da Ecologia, que é promover o estudo sobre casa dos animais (fatores ambientais) e sua relação com os homens (socioculturais e econômicos). Atua principalmente no Monitoramento do Manejo da Caça na região do médio Ayari. O objetivo é produzir aprendizagem local e colaborativa sobre manejo tradicional da caça (estimativa do consumo de carne de caça, realização do etnomapeamento das áreas de caça) e entender a dinâmica do fluxo migratório de animais nas paisagem (elaboração do calendário de caça) visando realizar avaliação da sustentabilidade da caça, fortalecer o manejo tradicional e conservação da fauna terrestre para incrementar a capacidade de gestão ambiental para o uso sustentável da fauna neste território.

Trilhas de Saberes Ambientais Baniwa

São trilhas construídas no território das aldeias e no vasto território da bacia do rio Ayari-Içana. No território das aldeias são utilizadas para desenvolver e praticar sistema agrícola, caça, pesca e coleta. Também são trilhas que dão acesso aos diferentes ambientes florestais de onde tirem e maneja [sic] plantas e ervas medicinais, extratos e pigmentos utilizados em artefatos entre outros. Utilizadas também para conduzir materiais de construção das casas, canoas e entre outros patrimônios e utensílios. Por isso, as trilhas de saberes ambientais Baniwa são fundamentais para o manejo do território e garantir o bem viver das comunidades. A Escola Baniwa Eeno Hiepole considera estas trilhas como ambiente [sic] de aprendizagens significativas sobre saberes ambientais Baniwa. (Trechos disponíveis em: <https://eenohiepole.wordpress.com/projetos/>. Acesso em: 30 jun. 2023)

Além dos objetivos específicos dos projetos, a proposta apresenta objetivos estratégicos que podem favorecer sua manutenção e ampliação, especialmente se se considera a possibilidade de participação de indígenas de outras etnias e também de pesquisadores não indígenas. Por exemplo: produção de materiais didáticos sobre sustentabilidade local, realização de cursos, oficinas e intercâmbios de experiências e desenvolvimento de pesquisas.

Essa escola de “inovação e transformação no âmbito da educação integral indígena” é um exemplo, em menor escala, de centro de ciência indígena em favor da sustentabilidade pela via do conhecimento da natureza:

Detentor do território que guarda a maior biodiversidade do planeta, é fundamental que o país se dote dos meios para conhecer cientificamente esta imensa riqueza, podendo, assim, conviver com ela de forma sustentável. Isso supõe a presença de centros de pesquisa e o fortalecimento das estruturas universitárias na Amazônia como um todo, como preconizava já há mais de dez anos documento fundamental da Academia Brasileira de Ciências. (ABRAMOVAY, 2019, p. 96)

Após esse percurso, restam algumas indagações: **Quais os projetos (de vida) da Educação quando ela inclui a Amazônia? Como a Amazônia solicita que os rumos dos projetos (de vida) da Educação sejam revisitados.**



A terra dá. R. K. Lima.

Considerações finais

Importantes ações, debates e iniciativas de políticas públicas estão em processo em relação à Amazônia, como o Plano Amazônia + Sustentável (PORTARIA MAPA Nº 575, DE 5 DE ABRIL DE 2023), em sintonia com o sentido de urgência que a região tem para as populações locais, para o país e para a vida globalmente.

Entretanto, em favor de seus sujeitos de direitos, a Educação precisa ganhar visibilidade. Como significar, por exemplo, que “os agricultores familiares, os assentados da reforma agrária, produtores rurais, agrupados em diferentes formas de organização e os povos e comunidades tradicionais” (Artigo 4o.) sejam o público-alvo do Plano Amazônia + Sustentável, sem que o plano referencie e articule o direito à educação dessas populações ou, ainda, quando se considera, na definição dos escopos ministeriais (MEDIDA PROVISÓRIA 1154), a ausência na pasta do MEC de atribuições como a educação indígena, do campo, de direitos humanos e quilombolas, centrais para complexidade amazônica?

Os princípios e conhecimentos que podem pautar as mudanças rumo a outras perspectivas de desenvolvimento para a Amazônia vivem nos processos educacionais enraizados no presente de territórios de populações tradicionais, que, a despeito de dificuldades e negação de direitos básicos, ensinam suas gerações como viver *da, na e com a Floresta*. Reconhecer e garantir formal e amplamente os direitos dessas populações e expandir seus conhecimentos, rompendo a dicotomia urbano-rural, conhecimento tradicional-conhecimento científico, superando preconceitos e desigualdades, é um desafio a ser pensado regional e intersetorialmente, tomando a educação e seus sujeitos na centralidade que devem ter na discussão sobre *economia do conhecimento da natureza*.

Notas

1. Este estudo foi conduzido pelo Instituto Iungo em parceria com a rede Uma Concertação pela Amazônia e contou com a colaboração dos integrantes do GT Educação mobilizado no âmbito da rede.
2. Para uma visão dos debates em processo, ver as gravações das audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/plenario-e-comissoes/comissao-de-educacao-cultura-e-esporte>. Acesso em: 15 jun. 2023. Ver também registros relativos às apresentações feitas nas audiências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/audiencias?codcol=47>. Acesso em: 15 jun. 2023.
3. Todos os gráficos desta seção foram produzidos pelos autores com base nos dados do Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2022).
4. Ver os estudos: CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. A Educação Profissional na Amazônia Legal. *Amazônia 2030*, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/educacao-profissional-na-amazonia-legal/>. Acesso em: 21 jun. 2023 e CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. A Educação na Amazônia Legal: Diagnóstico e Pontos Críticos. *Amazônia 2030*, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
5. Por ocasião deste estudo, estava no prelo a publicação do *Atlas da Violência 2023*, por isso são apresentados indicadores do Atlas de 2021 e o recorte da tendência decenal (2009-2019) da variável *morte de jovens*.
6. Para uma visão detalhada do diagnóstico, análise de suas condicionantes e conhecimento de possibilidades de enfrentamento, ver a tríade de estudos: A saúde na Amazônia Legal: Evolução recente e desafios em perspectiva comparada (2021); A Saúde na Amazônia Legal: Análise Qualitativa sobre Desafios e Boas Práticas (2022); A Saúde na Amazônia Legal: Uma Agenda para Ação (2022). Disponíveis em <https://amazonia2030.org.br/?s=sa%C3%BAde>. Acesso em: 15 jun. 2023.
7. Além de uma abordagem da temática saúde pelas áreas *Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens*, mais especificamente em seu componente Educação Física, que possuem em seus objetos de conhecimento, processos e procedimentos aprendizagens focais com a saúde, o caráter de transversalidade da temática permite que ela seja trabalhada também pelas outras áreas de conhecimento, integrando-as, ou, ainda, por componentes integrantes da chamada parte flexível do currículo do Ensino Médio. A esse respeito, a Secretaria de Educação do Maranhão, por exemplo, faz a oferta de um dos Aprofundamentos de Itinerários Formativos Integrados (AIFI) voltados à saúde e, em articulação com os Itinerários Amazônicos, com contextualização na perspectiva amazônica. Ver o Caderno de Gestão Pedagógica 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Caderno-2023-6.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
8. Segundo PORTELLA e CRUZ (2021, p.8), “A Amazônia Legal também apresenta baixas taxas de escolarização no ensino superior (31,7%), o que representa mais uma forma em que a trajetória educacional dos jovens é encurtada, especialmente quando comparada ao resto do país (em que a taxa de escolarização bruta é de 40,3%). Além da baixa tendência de se cursar esta etapa, os jovens na região têm baixa probabilidade de se formar.
9. O programa objetiva promover a Amazônia – em sua complexidade ambiental, social, histórica, cultural e econômica – nos currículos de Ensino Médio, em torno de quatro macrotemáticas: Biodiversidades e sociodiversidades da Amazônia; Geopolíticas da Amazônia; Identidades e culturas da Amazônia; Economias da Amazônia. Ver: <https://iungo.org.br/formacao/itinerarios-amazonicos/>. Acesso em: 18 jun. 2023.
10. Nesse sentido, vale conhecer e analisar a experiência do Centro de Mídias do estado do Amazonas. Ver: COSTIN, Claudia M.; COUTINHO, Allan M. J. Aprendizagem para todos: vencendo obstáculos no estado do Amazonas. *Revista de Estudos Brasileños*. v. 6, n. 11, p. 139-153. 2019. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139300/Aprendizaje_para_todos_venciendo_obstacu.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2023. Destaca-se também a Webrádio Yandê. Ver: FREITAS, Roney de G. e. *Yandê: etnomídia pela poética de uma webrádio indígena*. São Paulo: USP, 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, 2021.
11. Ainda é bem desafiador o acesso à Internet na Amazônia: “Segundo a pesquisa TIC Educação 2020, [nacionalmente] havia acesso à Internet em 82% das escolas, com maiores proporções entre escolas estaduais (94%) e particulares (98%). Havia menores proporções de acesso nas escolas localizadas na região Norte (51%), em áreas rurais (52%) e naquelas de pequeno porte, com até 50 alunos (55%).” (UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA, 2023, p.70).
12. A educação integral em tempo integral implica ampliação da jornada formativa e está prevista na Meta 6 do PNE - Oferecer educação em tempo integral (ETI) em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.
13. Na perspectiva econômica, também “vêm se consolidando as expressões sociobioeconomia, economia da sociobiodiversidade e bioeconomia bioecológica para designar a ampla variedade de atividades que não só são compatíveis com a conservação da floresta, mas, acima de tudo, preveem a inclusão socioprodutiva de povos indígenas, povos e comunidades tradicionais, e agricultores familiares e também a garantia dos direitos desses povos à terra”. (COSTA et al, 2022 apud UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA, 2023, p.105).
14. O documentário está disponível no Canal de Vídeos do GEDAI – Grupo de Estudo Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas: <https://www.youtube.com/channel/UC-DU4hsfVeAB72ZURmDOIRQ>.

15. Ver: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-pla-no-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em 28 jun.2023.

16. Em 2015, secretários estaduais de educação do Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, com chancela do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), encaminham “Carta sobre o Fator Amazônico na Educação”, com proposição de medidas para equacionar, no segmento da Educação, as disparidades históricas comparadas às demais regiões do país, considerando, especialmente, “o conjunto de dificuldades de natureza logística, impostas pelas características geográficas e demográficas específicas da região. Ver <https://www.consed.org.br/noticia/secretarios-de-educacao-da-regiao-norte-apresentam-carta-sobre-o-fator-amazonico-na-educacao>. Acesso em 29 jun. 2023.

17. Dois grupos pesquisa pós-graduada em Educação que se dedicam às temáticas supracitadas: Educação, cultura e desafios amazônicos, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM (<https://ppge.ufam.edu.br/nucleos-de-pesquisa.html>); Saberes culturais e educação na Amazônia, da Universidade do Estado do Pará - UEPA (https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=2413).

18. O IPS varia de zero (pior resultado) a 100 (melhor resultado). Para a região amazônica, foi feita uma adaptação do IPS da escala global, por meio do uso de dados secundários de institutos de pesquisas e outras organizações (IMAZON, 2021, p. 15). No caso da dimensão Fundamentos para o bem-estar, empregam-se, por exemplo, dados levantados pelo INEP, Anatel, IBGE, ISA, INPE, Ministério das Cidades.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Amazônia**: por uma economia do conhecimento da natureza. São Paulo: Elefante, 2019.
- AGENDA 227. **Morte violenta de crianças na Amazônia supera a média nacional**. 2022. Disponível em: <https://agenda227.org.br/noticias/morte-violenta-de-criancas-na-amazonia-supera-a-media-nacional/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- AMAZONAS. **Bem viver indígena**. Documento orientador (UCC). Manaus: SEDUC/AM, 2023.
- AMAZÔNIA 2030. *A educação na Amazônia Legal: diagnóstico e pontos críticos*. [s.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educao-na-Amazonia-Legal.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- AMAZÔNIA 2030. **A educação na Amazônia Legal**: políticas de educação profissional. [s.l.]: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educao-Profissional-na-Amazonia.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- AMAZÔNIA 2030. Resultados da pesquisa por: Saúde. 2023. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/?s=sau%C3%BAde>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem**: segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro. Viana, João Jackson Bezerra; Iubel, Aline Fonseca (Orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2019.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BONFIM, Marcela. **Exposição Madeira de dentro/madeira de fora**. 2021. 1 poema. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.madeiradedentro.com/>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BRASIL. **Caderno Saúde**: Saúde Educação Alimentar e Nutricional. Série Temas Contemporâneos Transversais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_temas/caderno_saude_consolidado_20102022.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.481, de 06 de abril de 2023**. Altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.481-de-6-de-abril-de-2023-475785868>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.509, de 28 de abril de 2023**. Institui o Conselho Nacional de Política Indigenista. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11509.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.533, de 18 de maio de 2023**. Institui a Comissão Intersetorial de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Presidência da República, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11533.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.535, de 19 de maio de 2023**. Institui o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Políticas Públicas de Juventude. Brasília, DF: Presidência da República, 2023d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.535-de-19-de-maio-de-2023-484563056>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.542, de 1 de junho de 2023**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de produzir subsídios para a elaboração da proposta do Plano Nacional de Inclusão Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11542.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023f. Disponível em: <https://www.lex.com.br/decreto-no-11-556-de-12-de-junho-de-2023/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Governo Federal lança Programa Escolas de Tempo Integral. Brasília. 2023g. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/05/mec-lanca-programa-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 1.154, de 1º de janeiro de 2023.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF: Presidência da República, 2023h. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9235724&ts=1687444604325&-disposition=inline>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 1.174, de 12 de maio de 2023.** Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2023i. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1174.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%201.174%2C%20DE%2012%20DE%20MAIO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Pacto%20Nacional%20pela,Art. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 3, de 11 de abril de 2008.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 20 de novembro de 2012.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&-category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 478, de 17 de março de 2023.** Recom põe o Fórum Nacional de Educação - FNE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023j. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-478-de-17-de-marco-de-2023-471602609>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 587, de 28 de março de 2023.** Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023k. Disponível em: <https://>

www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-587-de-28-de-marco-de-2023-473747376. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria n. 575, de 05 de abril de 2023.** Cria o Plano de Desenvolvimento Agropecuário da Amazônia - Plano Amazônia + Sustentável no âmbito do Ministério da Agricultura e Pecuária. Brasília, DF: Ministério da Agricultura e Pecuária, 2023l. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mapa-n-575-de-5-de-abril-de-2023-475758806>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria GM/MS n. 618, de 18 de maio de 2023.** Institui o Grupo de Trabalho Ação de Saúde Amazônia - ASA, no âmbito do Ministério da Saúde, com a finalidade de articular o Plano de Saúde da Amazônia Legal - PSAL com o Plano Nacional de Saúde - PNS e o Plano Plurianual - PPA 2024-2027. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023m. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-618-de-18-de-maio-de-2023-484550014>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Primeiro programa oficial do Ministério da Educação aposta na alfabetização na idade certa. Brasília. 2023n. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/02/primeiro-programa-oficial-do-ministerio-da-educacao-aposta-na-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Programa Aquilomba Brasil vai beneficiar um milhão de brasileiros quilombolas. Brasília. 2023o. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/ministerio-da-igualdade-racial-lanca-programa-aquilomba-brasil. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 235, de 12 de maio de 2023.** Estabelece aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente a obrigação de implantação de Comitês de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social das Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência nas suas localidades. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-235-de-12-de-maio-de-2023-482728292>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRUM, Eliane. **Banheiro òkòtò:** Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Ba-**

- lanço do Plano Nacional de Educação**, 2023. Disponível em <https://campanha.org.br/acevvo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CANDAUI, Vera. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**. v.13, n. Especial, p. 678-686. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CARVALHO, Márcia da S.; SILVA, Maria do Perpétuo S. C. da. Educação Básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 28, n. 4., p. 54-72. 2020. Disponível em: <https://periodicoselctronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15995/8484>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre história, narrativa e ensino. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 287-312, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília M. Souza. Apresentação. **Amazônia: o universal e o singular**. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília M. Souza (orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 11-24.
- COMISSÃO de Educação debate qualidade da educação básica. Produção: TV Senado. Brasília, 2023. 1 vídeo (1 hora 10 min 14). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/plenario-e-comissoes/comissao-de-educacao-cultural-e-esporte>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- CONANDA. Resoluções do Conanda. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob-baixar-7359#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20235%2C%20de%2012,de%20Viol%C3%Aancia%20nas%20suas%20localidades>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA. **Amazônia Legal em dados** [site]. Disponível em: <https://amazonialegalemdados.info/dashboard/pre-perfil.php?regiao=Amaz%C3%B4nia%20Legal>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva Reis; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%A2NCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- COSTIN, Claudia M.; COUTINHO, Allan M. J. Aprendizagem para todos: vencendo obstáculos no estado do Amazonas. **Revista de Estudos Brasileiros**. v. 6, n. 11, p. 139-153. 2019. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139300/Aprendizaje_para_todos_venciendo_obstaculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2023
- CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. **A Educação Profissional na Amazônia Legal**. Amazônia 2030, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/educacao-profissional-na-amazonia-legal/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. **A Educação na Amazônia Legal: Diagnóstico e Pontos Críticos**. Amazônia 2030, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. A educação como direito humano na Amazônia brasileira no contexto do novo plano nacional de educação. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Eixo 5 - Políticas de planejamento e financiamento da educação. Porto. 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/ibero_ameriano_iv/gt5/gt5_comunicacao/albertodamasceno_gt5_integral.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia (v. 1). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DIÁLOGO rumo à cúpula da Amazônia: uma abordagem integrada de desenvolvimento. Produção: Estadão. São Paulo, 2023. 1 vídeo (56 min 3). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xk3y7lgt0NE>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- EDUCAÇÃO Indígena e Educação Quilombola em Perspectiva (Reunião Acadêmica). Produção: Cátedra de Educação Básica - USP e Itaú Social. 2021. 1 vídeo (2 horas 37 min 14). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-wOjimb4q>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- EDUCAÇÃO étnico-racial e quilombola ganham foco no MEC. **Ministério da Educação**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/educacao-etnico-racial-e-quilombola-ganham-foco-no-mec>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- ENTRE rios e palavras: as línguas indígenas no Pará em 2021. Produção: Grupo Gedai, 2021. 1 vídeo (1 hora 16 min 34). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5TP25OXroAc>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- FIOCRUZ. **Fiocruz lança 12ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente**. 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-lanca-12a-olimpiada-brasileira-de-saude-e-meio-ambiente-0>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- FIOCRUZ. **Iniciativa propõe atuação integrada de saúde e ambiente na Amazônia**. 2023. Disponível em: <https://www.rondonia.fiocruz.br/iniciativa-propoe-atuacao-integrada-de-saude-e-ambiente-na-amazonia/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Cartogra-**

- fias das violências na região amazônica.** 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/cartografias-das-violencias-na-regiao-amazonica/. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Carta Aberta da Educação Escolar Indígena ao presidente Lula e ao ministro Camilo Santana.** 2023. Disponível em: <https://www.assembleiapopular.com.br/post/carta-aberta-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-ao-presidente-lula-e-ao-ministro-camilo-santana>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará.** Pará, Castanhal, 2023. Disponível em: https://campuscastanhal.ufpa.br/wp-content/uploads/2023/arquivos/Carta_do_VI_Seminario_de_Combate_ao_Fechamento_de_Escolas_do_Campo_2023_final.docx.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FREIRE, Jacqueline C.S. Ser jovem na Amazônia. In: Teoria e Debate. 2009. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2009/01/05/ser-jovem-na-amazonia/>. Acesso em: 28 jun.2023.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Roney de G. e. **Yandê: etnomídia pela poética de uma webrádio indígena.** São Paulo: USP, 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, 2021.
- FUTURA. **Diz aí - enfrentamento ao extermínio da juventude negra.** 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/futurabucket2017/wp-content/uploads/2020/09/PDF-INTE-RATIVO-GUIA-EEJN.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- GARCIA, Jesús J. P.; MIRANDA, Ellen R. da S. Putiruns Quilombolas: Experiências Pretagógicas nos Processos de Implementação da Resolução 08/2012 em Mocajuba. **Revista Afros e Amazônicos.** v. 1, n. 5. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/afroeamazonicos/article/view/6999>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- HAGE, Salomão A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- IMAZON. Índice de progresso social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia 2021. Autoria de Daniel Santos, Adalberto Veríssimo, Paulo Seifer e Marcelo Mosaner. Belém, PA: Imazon, 2021.
- INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill,** Londres/Nova Iorque: Routledge, 2002.
- INSTITUTO IUNGO. **Itinerários Amazônicos.** 2023. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/itinerarios-amazonicos/#:~:text=Tem%20como%20parceiros%20> [financiadores%20o,como%20apoiador%2C%20o%20Instituto%20Arapya%C3%BA](https://iungo.org.br/formacao/itinerarios-amazonicos/#:~:text=Tem%20como%20parceiros%20financiadores%20o,como%20apoiador%2C%20o%20Instituto%20Arapya%C3%BA). Acesso em: 22 jun. 2023.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022.** Resumo Técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.
- INEP. **Relatório do 4o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** Relatório. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.
- IPEA. **Atlas da Violência 2021.** Brasília, DF: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia-2021completo.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- ISPN. **Os povos da Floresta.** [s.d.]. Disponível em: <https://ispn.org.br/biomas/amazonia/povos-e-comunidades-tradicionais-da-amazonia>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver.** [s.l.]: [s.n.], 2020.
- KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos.** Ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMZL-g34v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo.** Entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.
- LUZ, Joyce. Os cortes na Educação no atual governo. **Observatório do Legislativo Brasileiro.** 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- MARANHÃO. **Caderno de Gestão Pedagógica 2023.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Caderno-2023-6.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. O Sistema Nacional de Educação. São Paulo: CENPEC, 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Artigo-Binho-Marques_SNE.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.
- NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Pesquisas. [s.d.]. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/pesquisas/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

- OLIVEIRA, Lavínia S. de S. et al (org.). **Saúde indígena:** caminhos e possibilidades. São Paulo: UAB/Unifesp, 2023.
- OLIVEIRA, Lorena M. M.; HAGE, Salomão A. M. A socio-territorialidade da Amazônia e as políticas de Educação do Campo. **Ver a Educação.** v. 12, n. 1, p. 141-158. 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3302/1/Artigo_SocioterritorialidadeAmazonia-Politicas.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.
- PARÁ. **Documento curricular do Estado do Pará** (Etapas Ensino Médio - v. 2). Belém: SEDUC/PA, 2021.
- PEREIRA, Heloísa Corrêa et al. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 27. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PDzJs8MPrtKWGn-3LxbGLy7r/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- PESSOA, Valda Inês Fontenele; LOURETO, Márcia Barroso. Narrativa de um professor Huni Kuin: a condição de ser o “outro” na escola da cidade. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1599-1622, out./dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50094>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- PIMENTA, Paula. Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas. **Agência Senado.** Brasília. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- POR uma economia baseada no conhecimento da natureza. Entrevista com Bertha Becker. **EcoDebate,** 2010, n.p. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2010/06/23/por-uma-economia-baseada-no-conhecimento-da-natureza-entrevista-com-bertha-becker/>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- RELLAC-JÓVENES. **Manifesto jovens vozes da Amazônia para o planeta.** [S. l.: s. n., 2021]. Disponível em: <https://paraoclima.org.br/img/boletim/nov/manifeto-JVAP-PT.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- RENNÓ, Fernanda. Uma abordagem de paisagem para as Amazônias. In: Uma Concertação pela Amazônia. **100 primeiros dias de governo:** propostas para uma agenda integrada. São Paulo: Instituto Arapyau, 2022. Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/100-dias/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ROCHA, Rudi et al. **A Saúde na Amazônia Legal:** Uma Agenda para Ação. Amazônia 2030, 2022. Disponível em: https://ieps.org.br/wp-content/uploads/2022/06/IEPS_Estudo_Institucional_06.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.
- SANTOS, Antônio B. dos (Nego Bispo- Mestre Quilombola). **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Piseagrama & Ubu, 2023, p.23-24.
- SANTOS, Teresinha Fátima Monteiro de Andrade dos. **Educação e desenvolvimento (in)sustentável na Amazônia brasileira.** Curitiba: Appris, 2022.
- SCHWEICKARDT, Kátia. Reflexões e práticas em escolas amazônicas e o ser professor na contemporaneidade. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFESSÃO DOCENTE. **Professores em foco:** 80 reflexões sobre a importância da profissão para o desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Santillana Educação, 2022. Disponível em: https://www.fundacao-santillana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Professores_em_foco.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.
- _____. Entrevista: **A Amazônia tem muito a nos ensinar.** Concedida em 24/10/2022 ao Portal RHYZOS. Disponível em: <https://rhyzos.com/katia-schweickardt-educacao-amazonia/>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SELECT. Exposição Roça é Vida. Museu Afro Brasil Emanoel Araújo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://select.art.br/agenda/roca-e-vida/>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SENADO. Comissão de Educação e Cultura. Documentos de Audiências Públicas. Brasília. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/audiencias?codcol=47>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- SHE, Lucia H. N.; GOUVEIA, Maria J. A.; FERREIRA, Stela S. Educação integral e intersetorialidade. **Salto para o futuro.** ano XIX, n. 13, p. 5-9. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SÔNIA Guajajara, especialista em educação: ‘Quando lutamos por terra, cuidamos de todo mundo’. **O Globo,** 25 de abril de 2016, n.p. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/conte-algo-que-nao-sei/sonia-guajajara-especialista-em-educacao-quando-lutamos-por-terra-cuidamos-de-todo-mundo-19149263>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- SOUZA, José C. R. de; ALMEIDA, Regina. A. de. Cartografia escolar e identidade cultural: experiências junto as comunidades ribeirinhas do baixo amazonas. **Revista Geográfica de América Central.** Número Especial, p. 1-15. 2011. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall3/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/01.pdf>. Acesso em: 28 jun. de 2023.
- SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA. **100 primeiros dias de governo:** propostas para uma agenda integrada. São Paulo: Instituto Arapyau, 2022. Disponível em: <https://concertacaoamazonia.com.br/100-dias/>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- UFAP (Portal). Notícia: **Universidades do Norte publicam nota sobre Fator Amazônia.** Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2023/universidades-do-norte-publicam-nota-sobre-fator-amazonia>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- UNIFESSPA et al. Carta das Universidades da Amazônia para equipe de transição do GT de Educação do governo Lula. 2022. Disponível em: https://unifesspa.edu.br/imagens/documentos/Carta_ReitoresAmazonia_ao_GT_EDUCAC%CC%A7A%CC%83O.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.
- VIANA, Diego. Mapas ajudam a reconhecer terras indígenas e quilombolas. In: Pesquisa
- FAPESP. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mapas-ajudam-a-reconhecer-terras-indigenas-e-quilombolas/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Apêndice

Referências para debate de questões intersetoriais no campo da educação no Brasil e na Amazônia Legal.

Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Elaborado pelo INEP, o relatório levanta dados quantitativos para análise do cumprimento das 20 metas do PNE, contribuindo para a avaliação, orientação e planejamento de políticas federais, estaduais e municipais para garantir o direito à educação. Os dados desagregados por região e unidades federativas, bem como por cor/raça e localização de residência, por exemplo, possibilitam observar o comportamento das metas nos estados que compõem a Amazônia Legal e, também, na região como um todo, além de facilitar a comparação com as médias nacionais.

Projeto Retratos do contemporâneo: as línguas indígenas na Amazônia paraense

Disponível em: <https://gedaiamazonia.com.br/>

Promove o trabalho com e o resgate de línguas indígenas, estando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA). As pesquisas do projeto alimentaram a realização do documentário Entre rios e palavras: as línguas indígenas no Pará, lançado em 2021, e a construção de um mapa interativo.

Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia

Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/>

Iniciado em 2005, sob coordenação do antropólogo Alfredo Wagner, o projeto se fundamenta na participação efetiva de populações locais na produção de autcartografias dos povos e comunidades tradicionais, dando espaço para a afirmação e manifestação de territorialidades específicas. Possibilita o aprofundamento sobre o conhecimento do processo de ocupação da Amazônia e fortalece a atuação de movimentos sociais. O projeto tem como resultados publicações de boletins, revistas, artigos, livros, mapas, entre outros. Os materiais produzidos são fonte importante para pensar ações, programas e políticas educacionais para povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

Índice de progresso social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia 2021

Disponível em: <https://imazon.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Resumo-Executivo-IPS-Amazonia-2021.pdf>

Relatório elaborado pelo Imazon a respeito das três dimensões que compõem o IPS - Necessidades humanas básicas, Fundamentos para o bem-estar e Oportunidades. Os dados analisados, nos termos do próprio conceito de progresso social, fornecem arcabouço para ações governamentais e não governamentais pautadas na perspectiva

da garantia da qualidade de vida a todos os cidadãos, com oportunidades que lhes possibilitem alcançar seu potencial máximo. Conforme o relatório, em 2021 a Amazônia Legal apresentou um baixo IPS, aquém da média geral do Brasil. As razões para isso são diversas. Contudo, os resultados sinalizam para o papel do desmatamento no aumento de desigualdades, exclusões e conflitos sociais. A educação amazônica, estando atrelada, direta ou indiretamente, a todas as dimensões do IPS, sofre consequências concretas dos baixos valores do índice na região.

Radar educacional amazônico: iniciativas promissoras para a educação de populações tradicionais na Amazônia

Disponível em: <https://fas-amazonia.org/novosite/wp-content/uploads/2022/03/radar-educacional-amazonico.pdf>

Relatório produzido pela parceria entre Fundação Amazônia Sustentável (FAS) e Instituto Unibanco (IU), cujo objetivo é analisar indicadores de acesso, progresso e abandono escolar na Amazônia Legal, bem como situar inspirações e lições aprendidas, a partir das quais possam ser traçadas políticas educacionais inovadoras e mais próximas das realidades escolares da região. O material também se atenta para especificidades de vivências e processos educacionais de populações tradicionais, especialmente as ribeirinhas. São feitas comparações com resultados das médias nacionais para diferentes índices educacionais.

Atlas da violência 2021

Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

Apresenta dados que escancaram o descompromisso com a proteção/segurança de adolescentes e jovens no Brasil, sobretudo, quando consideradas dimensões da interseccionalidade, como classe social, gênero e raça. Trata-se de um público fundamental da Educação Básica, logo, observar e compreender os diferentes tipos de violência que os afetam é parte do desenho de políticas educacionais.

A educação na Amazônia Legal: diagnóstico e pontos críticos

Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Le-gal.pdf>

Publicação da Amazônia 2030, o estudo destaca o fato de que, a despeito de o Brasil ter praticamente alcançado a totalidade de crianças e jovens matriculados no Ensino Fundamental e taxas com tendência crescente de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Médio, a Amazônia Legal ainda apresenta um cenário que demanda bastante atenção em relação ao acesso, à permanência e à continuidade dos estudos na Educação Básica. Os resultados comparativamente inferiores aos do Brasil da taxa de escolarização bruta no Ensino Médio indicam uma preocupação concorrente ao aproveitamento adequado do bônus demográfico atualmente existente na região. A educação aparece como um ingrediente fundamental para a qualificação da população jovem para entrada e ascensão no mundo do trabalho.

UMA CONCERTAÇÃO PELA
AMAZÔNIA



ISBN: 978-65-999021-3-0

