

Amazonizar o Financiamento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas: as políticas de (re)distribuição dos recursos nos territórios

Salomão Mufarrej Hage¹

Rosana Maria Gemaque Rolim¹

¹Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

Resumo

Este artigo analisa o financiamento da educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia, com a perspectiva de problematizar a política e o critério de distribuição dos recursos, a partir das perspectivas de territórios e de suas territorialidades, em que se incluem as condições materiais de existência que conformam as lutas, identidades e culturas das populações. Ele se fundamenta na compreensão de que a garantia do direito à educação nos territórios rurais das Amazônias inclui o reconhecimento e o respeito às necessidades educativas demandadas pelas territorialidades dos povos e comunidades tradicionais e camponesas e financiamento adequado ao atendimento de suas necessidades. A análise do padrão e da política de financiamento da educação básica, referenciados nos conceitos de território e de territorialidades, denuncia as injustiças praticadas com os povos da Amazônia, ancoradas na lógica da racionalidade orçamentária, que caminha na contramão do direito à educação e evidenciadas no fechamento de escolas, nas precárias condições de funcionamento, na desvalorização dos professores, dentre outras.

Palavras-chave: **Financiamento da Educação. Educação Básica. Amazônias. Território. Educação do Campo.**

Amazonizing the Financing of Rural, Water and Forests Education: policies for (re)distributing resources across territories

Abstract

This article analyzes the financing of rural, water and forest education in the Amazon with the aim of problematizing policy and the criteria for distributing resources from the perspective of territories and their territorialities, which include the material conditions of existence that shape the struggles, identities and cultures of the populations. It is grounded in the understanding that guaranteeing the right to education in rural Amazonian territories includes recognizing and respecting the educational needs demanded by the territorialities of traditional and peasant peoples and communities, and providing adequate funding to meet those needs. The analysis of the pattern and policy of basic education financing, referenced to the concepts of territory and territorialities, denounces the injustices inflicted on the peoples of the Amazon, rooted in the logic of budgetary rationality that runs counter to the right to education and is evidenced by school closures, precarious operating conditions, teacher devaluation, among others.

Keywords: **Education Financing. Basic Education. Amazons. Territory. Rural Education.**

Amazonizar la Financiación de la Educación Rural, de las Aguas y de los Bosques: las políticas de (re)distribución de recursos en los territorios

Resumen

Este artículo analiza la financiación de la educación del campo, de las aguas y de los bosques en la Amazonia con la perspectiva de problematizar la política y el criterio de distribución de los recursos desde las perspectivas de territorio y sus territorialidades, que incluyen las condiciones materiales de existencia que conforman las luchas, identidades y culturas de las poblaciones. Se fundamenta en la comprensión de que garantizar el derecho a la educación en los territorios rurales de la Amazonia incluye el reconocimiento y el respeto a las necesidades educativas demandadas por las territorialidades de los pueblos y comunidades tradicionales y campesinas, y el financiamiento adecuado para atender esas necesidades. El análisis del patrón y la política de financiación de la educación básica, referenciado en los conceptos de territorio y territorialidades, denuncia las injusticias cometidas contra los pueblos de la Amazonia, ancladas en la lógica de la racionalidad presupuestaria que va en contra del derecho a la educación y se evidencia en el cierre de escuelas, en las precarias condiciones de funcionamiento, en la desvalorización de los docentes, entre otras.

Palabras-clave: **Financiación de la Educación. Educación Básica. Amazonas. Territorio. Educación del Campo.**

Introdução

*Nós não estamos no Território,
Nós não somos do Território,
Nós somos Território,
Nós somos Territorialidades pluriversas.
Nós somos Amazônia.
Nós somos Amazônias.
Não existe território sem gente,
Sem os seres humanos (Hage).*

A convivência com os povos/etnias e coletivos das Amazônias em seus territórios e comunidades é fundamental para que possamos enriquecer, ampliar, fortalecer e consolidar o nosso patrimônio cultural, acadêmico, educativo e militante e assim compreender suas territorialidades¹. Aprendemos com a docência, nos estudos e processos de produção de conhecimentos e com as ações de comunicação de conhecimentos e intervenções coletivas que realizamos por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias (GEPERUAZ) e do Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) – ambos vinculados ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Com esses processos, afirmamos nossas amazonidades pluriversas e reconhecemos nossos pertencimentos amazônicos.

Essas experiências fortalecem as convicções da importância de visibilizar o território e as territorialidades das Amazônias – produzidas nas relações dos seres humanos com a terra,

¹ Territorialidades, segundo Porto-Gonçalves (2002, p. 230), são expressões espaciais das múltiplas identidades existentes no planeta, com suas cargas materiais e simbólicas. As territorialidades são dinâmicas e mutáveis (e não universais e imutáveis), expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial.

as águas e as florestas –, como uma estratégia poderosa de afirmação de nossos pertencimentos Amazônicos, de identidades/subjetividades pluriversas, ou seja, de nossas amazonidades docentes de pesquisadores/as, estudantes, ativistas e militantes.

Nessa perspectiva, *faz a diferença visibilizar o território e as territorialidades que nele circulam em nossas práxis*, em todos os espaços e relações: familiar; escolar; nas redes de ensino básico; na universidade (graduação e pós-graduação); na formação das educadoras/es; nos estudos e nos processos de produção e comunicação de conhecimentos; no trabalho; nos coletivos que participamos (igreja, sindicato, comunidades e movimentos sociais). Enfim, na produção de nossa existência, nas relações sociais com os seres humanos e não humanos e com nossas ancestralidades.

Neste texto, queremos destacar a importância de considerar as especificidades dos territórios e de suas territorialidades, articuladas às condições materiais de existência que conformam as lutas, identidades e culturas das populações camponesas, ribeirinhas, indígenas e extrativistas das Amazônias para projetar uma perspectiva de financiamento adequado ao atendimento das necessidades educacionais dessas populações.

Essa intencionalidade emerge das ações coletivas de convivência sob a liderança de nossos grupos de pesquisa e se amplia ao envolver várias Universidades Amazônicas, articuladas com estudos sobre as políticas educacionais, os currículos, a formação das educadoras e educadores das Amazônias e as políticas de financiamento da educação, em interfaces com os movimentos sociais.

Em ações mais recentes, fortalecemos nossos pertencimentos Amazônicos pluriversos de forma relacional, articulando múltiplas dimensões em nossos sentir-pensares e saber-fazer: educativa/formativa, de produção e comunicação de conhecimentos, interculturais, interseccionais, aproximando cada vez mais a Educação da Arte e da Cultura, inspirados com a Mística, utilizando outras linguagens: a música, poesia, dança, teatro. Assim, pautamos o diálogo entre os saberes tradicionais ancestrais das Amazônias com os conhecimentos científicos, para afirmar os direitos da natureza, humana e não humana, sua sustentabilidade, a justiça climática, a produção de base agroecológica, a reforma agrária popular, os bem viveres amazônicos.

Essa complexidade tem sido por nós entendida e nomeada de *Amazonizar a Educação e o Mundo*, aprendendo com os povos do campo, das águas e das florestas, com seus movimentos e organizações sociais, com suas resistências, r-existências e transgressões e com seu respeito a todas as formas de vida, humanas e não humanas.

Com esse movimento, queremos incidir nas reflexões e proposições do campo do financiamento da educação, propondo *Amazonizar o Financiamento da Educação*, entendido como definir padrões e dimensionar a sua magnitude a partir das necessidades das populações tradicionais e camponesas das Amazônias. Isso requer aprender com suas experiências, com os modos como lidam com os processos educativos, como definem os critérios para a distribuição dos recursos e como elegem suas prioridades no atendimento de suas necessidades educacionais.

Nessa perspectiva, parafraseamos Miguel Arroyo (2012), no sentido de que: *se os Sujeitos são outros... Os territórios são outros... As Pedagogias são outras e o Financiamento da Educação tem que ser outro!*

Assim sendo, este texto aborda questões referentes ao cenário amazônico, especificamente chamando atenção para o caráter homogêneo das políticas de financiamento da educação e de seus critérios de distribuição de recursos que invisibilizam as diferenças e as necessidades, ampliando assim as desigualdades sociais e distanciando a garantia do direito à educação nas Amazônias. O propósito é apresentar elementos que subsidiem a construção de uma perspectiva de financiamento da educação que tenha como referência as necessidades educativas que emergem dos territórios e das territorialidades do campo, das águas e das florestas das Amazônias.

Com base em levantamento bibliográfico e documental, e em estudos de campo realizados pelo GEPERUAZ e GEFIN, apresentamos aspectos relevantes da política de financiamento da educação básica, chamando atenção às múltiplas realidades da Amazônia, em termos de características demográficas, socioeconômicas, magnitude e fonte de receitas que financiam a educação, ao tempo que problematizamos os limites dessa política assentada na racionalidade orçamentária.

Na primeira parte do texto, abordamos aspectos referentes à pluriversidade, que envolve o cenário amazônico, fazendo emergir a complexidade e desafios para pensarmos o financiamento da educação que comporte as necessidades educativas; na segunda, colocamos em evidência alguns aspectos do financiamento da educação no cenário amazônico que não incorporam as diferenças.

Amazônia - cenário pluriverso, complexo com possibilidades de novos horizontes educativos

*Os territórios são construídos coletivamente,
Entre os seres humanos com os seres não humanos,
E são disputados continuamente
Em função de nossos interesses,
De nossas alianças e intervenções
Que são sempre coletivas,
Sempre formativas
E afirmativas de nossos pertencimentos (Hage).*

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – de Nº 9.394/1996 reconhece o direito à Educação Pública, diferenciada e presencial, nos territórios dos povos Indígenas, Quilombolas, do Campo, Ribeirinhos e Extrativistas, como também aos estudantes Jovens, Adultos e Idosos, da Educação Especial e da Educação Profissional.

Entretanto, na realidade concreta, o direito à Educação diferenciada e presencial aos povos originários, tradicionais e camponeses, das Amazônias e do Brasil, ainda não se efetiva em sua plenitude, e isso muito se deve às disputas existentes no campo educacional, em que o padrão de poder hegemônico, de caráter gerencialista, meritocrático, empreendedor e agenciado pelos mecanismos internacionais, impõe uma agenda de vinculação da escola ao mercado e estabelece os parâmetros de qualidade da educação, vinculados aos índices e resultados nos exames nacionais e internacionais.

Essa situação é pauta deste artigo, que sinaliza a necessidade de outros horizontes de sentido para as relações e ações educativas que ocorrem nesses territórios, especialmente no financiamento da educação, para que não se orientem pelos interesses do mercado, com

a implementação de necropolíticas² de caráter neoliberal, que restringem a atuação do Estado no investimento da educação e impõem o desmonte de direitos assegurados, ao estabelecer a relação custo-benefício como determinante no financiamento das ações educacionais.

Pensar o financiamento da educação na perspectiva dos territórios e de suas territorialidades requer incluir outros horizontes de sentido para as ações sociais, produtivas, culturais e educacionais, construídos com o amplo acervo de sentir-pensares, saber-fazer e sabedorias ancestrais dos povos originários, tradicionais e camponeses das nossas Amazônias. Para isso, é imprescindível pensar o desenvolvimento social com sustentabilidade da vida humana e não humana com dignidade, que só se efetivará com a garantia da universalização dos direitos humanos e sociais, entre eles a educação; e, por conseguinte, com o financiamento adequado para que as ações educativas cumpram seu papel social.

Esses *horizontes de sentidos outros*, que podemos chamá-los de *princípios orientadores da ação, motivações coletivas, referências para a educação e seu financiamento ou perspectiva de futuro*; temos apreendidos nas convivências com os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e camponeses das Amazônias em seus territórios, mediadas com seus movimentos e organizações sociais, com suas memórias coletivas, laços de solidariedade e ancestralidades pluriversas, com seus modos de produção da existência cooperados em seus territórios, com o respeito e proteção à vida humana e não humana, com suas práticas educativas de raiz, com sua oralidade formadora das novas gerações.

A essas convivências em seu conjunto, que se manifestam em meio a conflitos, contradições e relações de poder, resistências, r-existências e transgressões nos processos de territorialização³ e construção de territorialidades dos povos originários, tradicionais e camponeses; temos denominado no cotidiano do GEPERUAZ de *Amazonizar*. Para o coletivo do Grupo, *Amazonizar* significa *agir de modo cooperado, com os outros e com a natureza, orientados com os princípios, com as motivações, com as referências, com as perspectivas de futuro ou mesmo com os horizontes de sentido com que atuam os povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias*. Isso não significa, de modo algum, que a intencionalidade seja regionalizar as reflexões e intervenções coletivas no âmbito da formação, da produção e comunicação de conhecimentos, muito menos no âmbito do financiamento da educação. Em nossa compreensão, não existem territórios Amazônicos sem o seu bioma e sem os seus povos; porque não existe território sem gente e sem vida; não existe Amazônia sem seres humanos e não humanos.

Amazonizar a educação, o mundo e o financiamento da educação significa conviver e aprender com os saberes de experiência feito, com os sentir-pensares e com a sabedoria ancestral e pluriversa dos povos do campo, das águas e das florestas das Amazônias, acumulados durante o seu complexo processo de “territorialização/desterritorialização/re-

² Entendemos por necropolítica um conjunto de estratégias que, quando implementadas, resultam na morte de corpos considerados inúteis ou inadaptáveis aos padrões da gestão neoliberal, que se estrutura num sistema baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer. Tudo aquilo que representar algum obstáculo à mercantilização plena da vida e sua administração deverá ser eliminado. Observe-se que, com a mercantilização da vida, paradoxalmente, esta deve ser eliminada. Principalmente, a vida daqueles cuja condição existencial encontra-se precarizada, ao ponto de serem descartáveis (Seixas, 2020, p. 6).

³ Para Fuini (2014), a territorialização significa ação, movimento ou processo de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, identificação, enraizamento com determinadas extensões do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais, sendo também sinônimo de qualificação ou organização territorial.

territorialização”, que ocorre há pelo menos 12 mil anos, com a identificação da presença de povos originários nos territórios das Amazônias (Hage, 2023a; 2023b). Significa referenciar a formulação de políticas de financiamento da educação capazes de incorporar as diferenças decorrentes das necessidades educativas que emergem dos territórios e territorialidades do campo, das águas e das florestas das Amazônias.

Isso se faz necessário em face de o processo de territorialização dos povos do campo, águas e florestas se encontrar ameaçado desde a invasão dos territórios das Amazônias pelos povos ocidentais, sendo intensificado sua expropriação nesses últimos tempos com o avanço dos agentes do negócio⁴ – “Agro/Hidro/Mineral/Carbono negócio” – em todos os campos: social, econômico, ambiental, cultural e educacional. As ações desses agentes operam para justificar a violência, o extermínio e a criminalização de ativistas e defensores dos direitos humanos; e convergem para a naturalização de referências de sociabilidade, religiosidade e de modos de produção da existência individualizados, padronizados e hierarquizados, que invisibilizam as diferenças, as diversidades, as disputas e os conflitos territoriais. O financiamento da educação é impactado pela redução drástica do financiamento das políticas sociais e educacionais no Mundo, no Brasil e nas Amazônias (Hage, 2023a; 2023b).

Os povos do campo, com seus coletivos, movimentos e organizações sociais e sindicais, desde a origem do Movimento da Educação do Campo, no final da década de 1990, como também os povos indígenas, quilombolas e tradicionais com suas organizações, têm compreendido com mais clareza que a apropriação do território exige muito mais do que sua conquista em si, pois, uma vez efetivada, emergem inúmeros desafios para o uso e o controle coletivo do mesmo, fazendo-se necessária a execução de políticas, ações, tecnologias e financiamento adequado para a construção de territorialidades que afirmem seu pertencimento e contribuam para o seu fortalecimento como Território de Direitos.

Nesse processo, os povos/etnias/nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/classes sociais subalternizados que vivem nas Amazônias estabelecem as conexões necessárias para a compreensão de que o território pode ser constituído por um conjunto de componentes que evocam perspectivas distintas sobre dimensões materiais e subjetivas presentes nas relações de poder – controle, uso, apropriação e gestão de pessoas ou coisas sobre determinado espaço (Sack, 2011).

Essas relações são construídas por sujeitos (pessoas, grupos, coletivos de lutadores e protagonistas) em sua diversidade (de origem, vínculos de trabalho, cultura, gênero, etnia), expressão da cultura, que é fruto da relação ser humano-natureza (terra-água-floresta) pelo trabalho (agri-cultura-pesca-extrativismo), que, com as especificidades, configuram diferentes territórios, comunidades e determinam conflitos entre sujeitos (às vezes antagônicos - luta de classes) que geram lutas, que formam as organizações políticas (movimentos populares, sindicais, associações ou outras formas de organização de trabalhadores e trabalhadoras), para dar intencionalidade a um determinado desenho (forma social) dos territórios e seu movimento (Caldart, 2018).

⁴ A expressão *Agentes do Negócio* neste artigo se refere aos distintos setores empresariais que se aliam para explorar as riquezas da natureza nos territórios do campo, águas e florestas, intensificando a expropriação dos territórios dos povos originários, tradicionais e camponeses para implantar a monocultura com a produção de *commodities* para exportação, a exploração legal e ilegal da madeira e do garimpo, e a mercantilização das águas e de créditos de carbono, e intensificar a concentração de riqueza e poder.

O ápice desse processo se concretiza com a relação que os sujeitos estabelecem entre a produção material da vida no território, o projeto político educativo e as condições materiais necessárias à sua concretização (financiamento adequado), com os processos de organização coletiva, e de formação política na construção do poder popular (político e social). No conjunto, esses elementos constituem os territórios que garantem que a produção da vida aconteça e o processo formativo se realize em sua plenitude.

Isso requer, segundo Caldart (2018), a inserção dos sujeitos em organizações fortes e sua permanente formação política e organizativa, como pessoas e como coletivos, para entender o sentido da luta por Soberania Alimentar, Reforma Agrária de base Popular, Educação do Campo, que tem como norte o valor da propriedade em comum, a prática da Agroecologia, com trabalho associado e com processos mais amplos de construção de novas relações sociais, formativas desses mesmos sujeitos, de modo a garantir uma atuação autônoma (não tutelada, sob controle coletivo) dos próprios trabalhadores e suas organizações. Condição material para sua autoformação organizativa, no rumo da luta pela vida! Porque já aprendemos que a Revolução Social, caminho a que a história nos convoca, é um processo longo, complexo e necessário.

Na seção seguinte, problematizamos a política de financiamento da educação básica, destacando múltiplos aspectos das realidades da Amazônia e os limites desta política, assentada na racionalidade orçamentária.

Política de Financiamento da Educação Básica e as múltiplas realidades nos territórios da Amazônia

*Amazonizar a Educação e seu Financiamento
Com a Amazônia Viva
Aprendendo com os povos originários e tradicionais
Do campo e da cidade
Com suas estratégias de resistência
Com seus sentir-pensares
Com seus saberes de experiência feito
Com seus bem viveres
A Transgredir o sistema mundo hegemônico
Que insiste em mercantilizar a vida (Hage).*

No Brasil, o financiamento da educação pública é compartilhado entre os entes federados (municípios, estados e União), a partir da disponibilidade orçamentária estabelecida pela vinculação mínima de receitas de impostos próprios e transferidos, em que os estados e municípios se responsabilizam por gastar com educação, no mínimo, 25%, e, a União, 18%, de acordo com as suas atribuições e responsabilidades.

Esse padrão mínimo de financiamento da educação, por si, configura um problema grave na garantia do direito à educação, visto que a relação entre a arrecadação de tributos e a divisão de responsabilidades e gastos com educação é proporcionalmente inversa: quem mais arrecada (União) é o ente que menos gasta com educação e quem menos arrecada (os municípios) mais gastam. A título de ilustração, da Carga Tributária do Brasil, em 2021, 66,25% foram tributos arrecadados pela União, 26,95%, pelos estados e apenas 6,80% pelo conjunto de municípios (Receita Federal do Brasil-2024). Todavia, quando se trata de gastos com educação pública ocorre o inverso, em 2020, dos 381,8 bilhões, os municípios

participaram com 45,5%, enquanto a União e os estados participaram com 24,5% e 32,0%, respectivamente (Dired/INEP-2020). Mesmo transferindo recursos aos estados e municípios, a União ainda é detentora de cerca de 54% dos tributos arrecadados.

Historicamente, é reiterado, com base em evidências, que a magnitude de recursos disponibilizado para o financiamento da educação pública é insuficiente para garantir o direito de todos à educação, conforme prescrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, seja em termos de acesso, das condições de oferta e da valorização de seus profissionais.

Este artigo parte dessa premissa e se apoia na assertiva de que “o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (Cury, 2002, p. 246), para problematizar o padrão de financiamento e os critérios de distribuição dos recursos, buscando sua fundamentação nas necessidades educativas que emergem dos territórios e territorialidades do campo, das águas e das florestas das Amazônias.

Em 1996, a política para o financiamento da Educação Básica inaugurou um mecanismo provisório de distribuição de recursos, denominado de política de fundos, iniciado com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -Fundef (1997-2006) e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb (2007-2020), com o objetivo de universalização do acesso, melhorias da qualidade e valorização dos professores.

O Fundeb reserva 20% dos impostos estaduais e 20% dos impostos transferidos aos municípios para serem utilizados a partir de regras específicas (antes 60% e atualmente 70%, no mínimo, para pagamento da remuneração de professores e 40/30% para despesas de MDE). No Fundeb provisório, a União participava com 10% do montante dos estados e municípios, e, com o Fundeb permanente, passará a participar com 23% do total. O retorno dos recursos depende da referência nacional de valor-aluno-ano e do quantitativo de matrículas ponderadas e diferenciadas, por etapa de ensino, localização, jornada, modalidades de ensino, registradas no censo escolar do ano anterior. A participação da União, para complementar recursos aos fundos estaduais, ocorria apenas nos casos em que o valor-aluno/ano era inferior ao valor de referência nacional. Desse modo, apenas nove estados recebiam complementação da União. Dentre os estados da Amazônia do Norte, somente Pará e Amazonas eram beneficiados e, se consideramos a Amazônia Legal, amplia-se para o Maranhão.

Em 2020, o Fundeb foi constitucionalizado e passou a ser política permanente de distribuição dos recursos entre os governos estaduais e seus respectivos municípios. Novos elementos foram agregados à política de fundos de efeitos múltiplos e diversificados, haja vista à adoção do modelo híbrido de complementação da União, em que: 10% dos recursos continuaram distribuídos por unidades da federação; 10,5%, por redes de ensino; e 2,5% também por redes de ensino desde que atendam às condicionalidades de melhorias de gestão e alcancem a evolução dos indicadores educacionais, previamente definidos (atendimento, melhoria de aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do SAEB). Esta última parte da complementação, que poderia ser destinada para atender às diferenças e combater as desigualdades, expõe a contradição de perspectivas em disputas – “distribuição de recursos por meritocracia com redução de desigualdades”.

Em nossa compreensão, as diferenças, a diversidade e complexidade que particularizam as realidades socioeconômicas, políticas e culturais – que configuram os territórios das Amazônias – requerem aportes de recursos e critérios de distribuição capazes de incorporar todas as matrículas e atendam às necessidades educacionais diferenciadas, para que efetivamente as desigualdades possam ser combatidas.

Nos territórios amazônicos, as condições materiais de existência, que conformam as lutas, identidades e culturas de seus povos, articulam-se à emergência de necessidades educacionais próprias e pluriversas, tendo em vista que o entendimento sobre territórios incorpora aspectos materiais e imateriais. Os territórios são concebidos como espaços-processos socialmente construídos e distinguíveis pelos sujeitos que os constroem, e as “territorialidades”, como o modo que os sujeitos se relacionam com a natureza, organizam-se no espaço e atribuem significado ao lugar (Haesbaert, 2004).

Na esteira dessa perspectiva de território e de territorialidades, passamos a refletir e a problematizar sobre alguns indicadores recorrentemente utilizados para elucidar as múltiplas realidades das Amazônias, expressas tanto no quantitativo populacional, na extensão territorial quanto no PIB *per capita*, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Diversidade demográfica e socioeconômica da Amazônia por unidade da Federação

Região/UF Norte	Nº Municípios	Área Territorial km ²	População Residente	PIB Per capita	IDH
AC	22	1.64173,43	830.018	28.525	0,710
AM	62	1.559.256,37	3.941.613	36.827	0,700
AP	16	142.470,76	733.759	32.194	0,688
PA	144	1.245.870,24	8.120.131	29.095	0,690
RO	52	237.754,17	1.581.196	42.248	0,700
RR	15	223.644,53	636.707	33.153	0,699
TO	139	277.423,63	1.511.460	38.512	0,731
Total	450	3.686.419,70	17.354.884	33.123	

Fonte: IBGE (2022).

A leitura dos indicadores demográficos e socioeconômicos disponibilizados na Tabela 1 evidencia diferentes realidades das unidades da federação que integram a Amazônia, os quais afetam o atendimento da população, as condições educacionais dos diferentes povos e comunidades das Amazônias brasileiras e o financiamento da educação. Por meio dos indicadores, identificamos que o Pará se destaca em número de municípios, de população, extensão territorial e por apresentar um dos menores PIB *per capita*, equivalente ao do Acre, que possui quantitativo de municípios e de população residente bem inferiores. O Amazonas também se destaca em área e população, mas posiciona-se entre os maiores PIB *per capita* da Região. Roraima e Amapá possuem o menor número de municípios e são menores em extensão territorial, mas situam-se entre os maiores PIB *per capita*. Todavia, quando se trata do índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os indicadores na região são muito próximos, sinalizando para as condições humanas, pois incorporam três dimensões do Desenvolvimento Humano Global: saúde, educação e renda.

Contudo, esses indicadores que, convencionalmente, são utilizados nas discussões sobre as políticas de financiamento da educação, oportunizam uma compreensão pouco apropriada das realidades da/as Amazônia/Amazônias, de modo a subsidiar uma distribuição de recursos compatível com as necessidades educacionais dos povos e comunidades do campo, águas e florestas. Eles pouco incorporam as marcas identitárias da configuração territorial das Amazônias: a diversidade e a complexidade, que se expressam nos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais e incidem na reprodução da existência das infinitas formas de vida que as Amazônias abrigam; e, na convivialidade, entre os povos/etnias/nacionalidades/gêneros/sexos/coletivos/classes sociais que nelas habitam.

Em nossa compreensão, essas marcas identitárias devem ser referenciadas nas políticas educacionais, incluindo-se a de financiamento da Educação, de modo a atender às reais necessidades educacionais das populações das Amazônias, assegurando-lhes, na lei, nas políticas e nas práticas, os direitos humanos e sociais, entre eles a Educação e a Escola, para que sejam afirmativas dos diversos pertencimentos a esse imenso território.

Os estudos e intervenções que realizamos por meio de nossos grupos de pesquisa nos permitem afirmar que a Amazônia/Amazônias como comumente e atualmente as conhecemos e denominamos, pode ser definida e conceituada de múltiplas formas, dependendo do fator utilizado para sua explicitação: biogeográfico (Bioma Amazônia), hidrográfico (Bacia Amazônica) ou político-legal (Amazônia Legal ou Região Norte). O Bioma Amazônia é um dos territórios mais bio e sócio diversos do planeta, com vasta riqueza cultural e biológica, coberto principalmente por floresta tropical densa.

Seu Território é compartilhado por nove países da América do Sul – Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela –, e possui 7,8 milhões de Km² de extensão, dos quais 65% pertencem ao Brasil. Essa extensão integra o território amazônico Sul-Americano ou Amazônia Internacional, ou ainda, Pan-Amazônia, que representa 1/20 da superfície terrestre do planeta, 2/5 da América do Sul e 3/5 do Brasil (Santos et al. 2014).

A Bacia Amazônica é a maior bacia hidrográfica do mundo e compreende uma área ocupada pelo Rio Amazonas e todos seus afluentes, com 7 milhões de km², dos quais quase 50% encontram-se no Brasil. Ela constitui o maior reservatório de água potável do mundo (1/5 da disponibilidade do planeta). Os rios que a integram são navegáveis em qualquer época do ano, oferecem em torno de 20 mil quilômetros de via fluvial para o transporte, e abrigam cerca de três mil espécies de peixes.

Os dados apresentados na Tabela 1, ainda que evidenciem uma dimensão da diversidade demográfica e econômica da Amazônia por unidade da Federação, por sua abordagem generalizante, não dá conta de expressar as especificidades da sociodiversidade que configuram as populações amazônicas. Em nosso entendimento, este é um requisito fundamental para que as políticas educacionais e de financiamento da educação atendam às necessidades educacionais concretas dessas populações e possam avançar na garantia do seu Direito à Educação Pública, diferenciada e presencial nos territórios pluriversos das Amazônias.

As múltiplas realidades amazônicas também são evidenciadas na Tabela 2, quando seus dados expressam o montante de recursos disponibilizado para o financiamento da

Educação, sinalizando a magnitude diferenciada dos recursos destinados à educação pelos governos municipais.

Tabela 2 – Governos Municipais - Magnitude das Receitas que Financiam a Educação nos Territórios da Amazônia (2022)

Gov. Municipais	TOTAL (A)	Rec.Imp.	Rec. Fundeb	Transf.FNDE (D)	(%)	(%)	(%)
		Sem Fundeb (B)	(Contr.+VAAF) (C)		B/A*100	C/A*100	D/A*100
Acre	867.022.313	173.240.750	665.182.806	28.598.758	19,98	76,72	3,30
Amazonas	4.641.967.036	925.924.420	3.498.781.139	217.261.476	19,95	75,37	4,68
Amapá	755.781.567	137.505.026	603.562.694	14.713.847	18,19	79,86	1,95
Pará	10.759.168.668	1.659.462.857	8.628.796.451	470.909.360	15,42	80,20	4,38
Rondônia	1.618.534.823	440.559.336	1.122.220.792	55.754.696	27,22	69,34	3,44
Roraima	838.246.291	151.890.063	668.771.995	17.584.233	18,12	79,78	2,10
Tocantins	2.071.664.803	481.494.070	1.524.524.486	65.646.246	23,24	73,59	3,17
Total	21.552.385.500	3.970.076.521	16.711.840.363	870.468.616	18,42	77,54	4,04
				Médias	20,30	76,41	3,29

Fonte: STN - Valores para apuração do VAAT (2024).

Os dados mostram que, do montante de receita potencial disponibilizada, pelo conjunto de municípios, para o financiamento da educação em territórios da Amazônia, praticamente a metade pertence ao Pará, que participa com 49,9%, do total, contra 3,5%, do Amapá. O Amazonas participa com 21,5%, contra 3,9% de Roraima. O Tocantins, Rondônia e Acre participam com 9,6%, 7,5%, 4,0%, respectivamente. Portanto, são magnitudes bem diferentes que, em parte, se explicam pelo padrão de financiamento da educação, que é de base fiscal, ou seja, dependente da capacidade de arrecadação e, em parte, pelos critérios de redistribuição dos recursos do Fundeb e dos recursos do FNDE.

Quando se considera o montante resultante da receita líquida de impostos, excluindo a receita do Fundeb, as participações do Pará e do Amazonas são maiores e correspondem a 41,8% e 23,3% do total, respectivamente. Esse resultado também é observado nas receitas vinculadas ao Fundeb, incluindo o resultado líquido e as complementações da União VAAF, em que o Pará e o Amazonas participam com 51,6 e 20,9%, respectivamente. Participação inversa ocorre com o Amapá, Acre e Roraima, de 3,6%, 3,9% e 4,0%, respectivamente. Isso se explica pela relação entre arrecadação e número de alunos, ou seja, a distribuição dos recursos desconsidera as condições educacionais das populações e as dificuldades para a materialização das políticas, sob a responsabilidade dos municípios.

Quando se trata de Amazônia/as os custos são muito mais elevados e comprometem sobremaneira o atendimento educacional da população, do que se depreende que a distribuição de recursos com base exclusivamente no número de alunos, compromete a efetividade da política em territórios com muitas comunidades, povos e populações sob sua jurisdição, e de baixa densidade populacional.

Esse é o caso das Amazônias, que abrigam 34 milhões de pessoas em seus territórios, com parte significativa pertencente a cerca de 350 povos indígenas (estimado entre 2 e 2,5 milhões), incluindo aqueles em situação de isolamento voluntário e contato inicial (CIDA, 2019). Sua população vive no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de comunidades rurais que se localizam em pequenas e médias cidades e algumas poucas

metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais básicos, sobretudo nos territórios do campo, águas e florestas, onde predomina a existência de comunidades com poucos habitantes. Escolas com até 30 alunos são muitas e desafiadoras para o financiamento.

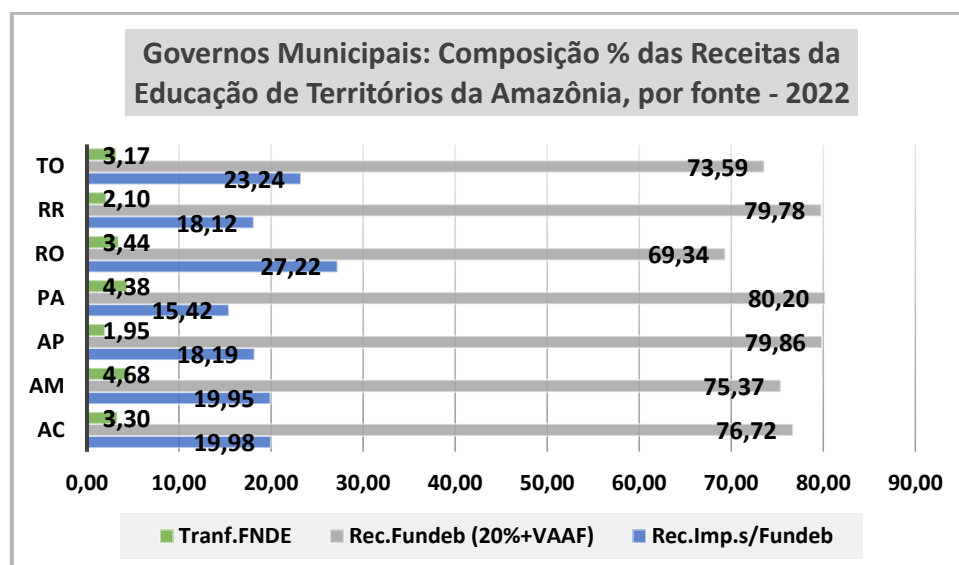
A sociodiversidade Amazônica também se coloca como indicador relevante na discussão, visto que se expressa pelas populações e grupos que vivem no campo e na cidade: caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas, quilombola, colonos, migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul) e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens e segmentos populares – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

Esses povos, agrupamentos e comunidades do campo e da cidade, das águas e das florestas das Amazônias, vão desenhando seus processos de territorialização e, com eles, suas particularidades de escolas, que não se enquadram na formatação das coletas de informações que subsidiam as tomadas de decisão na área de educação. Essas particularidades são invisibilizadas pelas estatísticas da educação e consequentemente pelas políticas públicas educacionais, uma vez que incorporá-las demanda maiores aportes de recursos à educação. Invisibilizar é projeto da lógica da racionalidade orçamentária, que caminha na contramão da garantia do direito à educação.

Uma análise mais abrangente dessa situação inclui a compreensão de que o reconhecimento e a garantia do Direito à Educação, além da necessidade de inscrição em lei de caráter nacional (Cury, 2002), requer maiores aportes de recursos para o seu financiamento, confrontando-se com as políticas de ajustes fiscais em curso nos últimos 15 anos (Maringoni, 2025).

E, no caso específico do Fundeb, que representa a principal fonte de receita da Educação Básica, ainda que possibilite a redistribuição de recursos entre as redes de ensino com mais alunos, como são os casos do Pará e do Amazonas, e contribua para reduzir as desigualdades no financiamento da educação, o volume de recursos disponibilizados e as regras de usos dos recursos não favorecem as populações, escolas e estudantes das Amazônias, porque os valores não comportam suas diferenças, não consideram suas particularidades identitárias e territoriais pluriversas, nem os custos elevados.

O Gráfico 1 permite visualizar as receitas disponibilizadas para o financiamento da Educação Básica em territórios da Amazônia, por fonte, colocando em destaque a política de fundos. Isso significa dizer que se trata de um recurso reservado para ser gasto a partir das regras específicas, quais sejam, 70%, no mínimo, para pagamento da remuneração dos profissionais da escola pública. Para as redes de ensino, que recebem complementação da União VAAT, 50% devem ser destinados à Educação Infantil (de acordo com o índice específico) e 15% para custear as despesas de capital.

Gráfico 1 – Importância do Fundeb para o financiamento da Educação nos Territórios das Amazônias

Fonte: STN-Valores para apuração do VAAT (2024).

Observa-se pelos dados que os percentuais de participação das fontes de receitas, do conjunto de municípios, por estado, são diferentes, mas mantêm aproximações. A fonte Fundeb é mais representativa no Pará (80,20%) e, menos, em Rondônia (69,34%), com uma média geral de 76,41%. Em termos das receitas advindas do FNDE, a média de participação dessa fonte, em 2002, variou de 1,9%, no Amapá, a 4,68%, no Pará, apresentando uma média de 3,29%. Entre os estados, a situação do Pará é diferenciada, porque o critério adotado na maioria dos repasses é número de matrícula e este estado concentra o maior número da Região.

As diferenças nas receitas da educação nos territórios da Amazônia também se manifestam nos valores por aluno, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Média das Receitas da Educação *per capita*/ano, segundo as fontes dos governos municipais, 2022

Gov. Municipais	TOTAL	Rec.Imp. S/ Fundeb	Rec. Fundeb (Contr.+VAAF)	Transf.FNDE
Acre	9.091,14	1.802,15	6.919,62	297,50
Amazonas	7.479,20	1.491,86	5.637,29	350,05
Amapá	9.591,01	1.744,97	7.659,33	186,72
Pará	7.402,91	1.141,80	5.937,09	324,01
Rondônia	9.991,33	2.719,60	6.927,55	344,18
Roraima	9.934,30	1.800,09	7.925,81	208,40
Tocantins	10.290,51	2.391,71	7.572,72	326,08
Valor Médio	7.992,30	1.472,23	6.197,28	322,80
Mês	666,03	122,69	516,44	26,90

Fonte: STN-Receitas (2022), VAAT (2024), INEP - Sinopse Estatística (2023).

O valor médio de receita/aluno em territórios da Amazônia, incluindo todas as fontes, foi de R\$ 7.999,30, ao ano, e, de R\$ 666,03, mês. Em tese, trata-se do montante por aluno que os governos municipais dispuseram para pagar as despesas com Educação, englobando

pagamentos com pessoal e outras despesas de MDE, dentre elas as despesas com transporte escolar, valor muito baixo para garantir direito à educação de qualidade, com professores valorizados. É evidente que, sem o Fundeb, com sua política redistributiva, os recursos seriam ainda mais escassos.

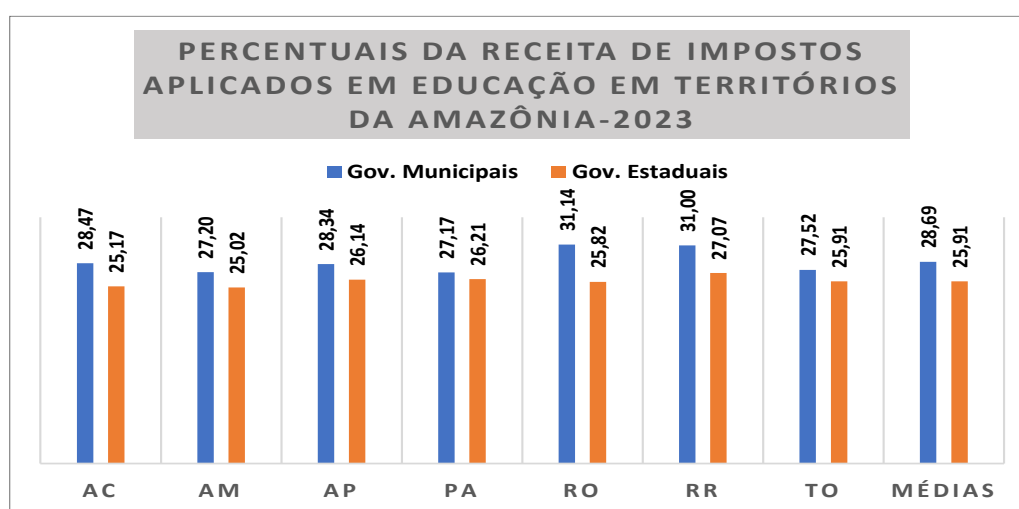
Outro aspecto a destacar diz respeito às diferenciações dos valores médios *per capita* das receitas da educação dos municípios, por estados. Como pode ser observado, o maior valor médio é do Tocantins, e, o menor, do Pará. Isso decorre da relação entre a capacidade de arrecadação, do número de matrículas atendidas e do resultado da movimentação dos recursos do Fundeb (resultado líquido e da complementação ou não da União).

Esses valores evidenciam as desigualdades no financiamento da educação, ou seja, a diferença entre a média do valor *per capita* do Tocantins e o do Pará é de 1,390. Situação observada também em relação ao valor médio *per capita* do Amazonas. São os estados mais populosos e que possuem o maior número de matrículas na Educação Básica. Desse modo, a política de financiamento para a Educação Básica, pelos critérios adotados, desconsidera as necessidades dos territórios, os custos envolvidos e não estimula a expansão do atendimento, visto que, quanto mais matrículas efetivadas, menor será o valor disponibilizado por aluno.

Chamamos novamente a atenção para o fato de que os valores disponibilizados por aluno seguem a lógica da disponibilidade orçamentária e não das necessidades dos povos e territórios e do custos envolvidos, afastando-se assim da garantia efetiva do Direito à Educação, principalmente quando se consideram os cenários da Amazônia, que conformam povos, comunidades, populações diversas e complexas para o atendimento educacional. Os custos agregados para a realização de ações básicas pelas secretarias de educação nas comunidades são onerosas, mas não são considerados na distribuição dos recursos.

Quando olhamos os dados pelo esforço que os municípios fazem para cumprir suas atribuições, em termos de garantia de acesso, de condições adequadas de funcionamento das escolas, de valorizar os professores, constata-se que, em 2023, foi superior ao esforço empreendido pelos governos estaduais, detentores de mais recursos, como mostram os dados do Gráfico 2

Gráfico 2 – Percentuais das receitas de impostos destinados à educação de governos municipais e estaduais de territórios da Amazônia



Fonte: Arquivo gerencial SIOPE/FNDE (2023).

Os dados mostram que o “esforço” empreendido pelos governos municipais da Amazônia – medido pelo percentual aplicado em educação da receita de impostos – foi superior ao dos governos estaduais em todos os estados, de modo que, em 2023, a média municipal correspondeu a 28,69%, enquanto a média dos estados foi de 25,91%, ou seja, muito próximo do percentual mínimo (25%). Os governos municipais que apresentam maior gasto relativo de suas receitas de impostos com educação foram os de Rondônia e Roraima, correspondentes a 31,14% e 31,0%, respectivamente. Na contramão, encontram-se os governos municipais dos estados do Pará, Amazonas e Tocantins, que gastaram, em média, 27,17%, 27,20% e 27,52%, respectivamente.

Em contextos com intensa vulnerabilidade social, os acréscimos de recursos são importantes e necessários, mas não têm sido suficientes para reverter as desigualdades educacionais e garantir o Direito à Educação nos territórios pluriversos das Amazônias. O subfinanciamento da educação tem estimulado o desenvolvimento de políticas norteadas pela contenção orçamentária, que representam negação de direito. Isso pode ser identificado com as informações sobre as condições básicas de funcionamento das escolas localizadas no campo, disponibilizadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Condições de Funcionamento de Escolas do Campo da Amazônia - 2021

UF	Sem Água Potável	Sem Energia	Sem Prédio Escolar Específico
Acre	13	36	31
Amapá	412	550	53
Amazonas	117	1.074	490
Pará	5	209	212
Rondônia	677	1.317	585
Roraima	24	76	36
Tocantins	5	16	30
Total	1.253	3.278	1.437

Fonte: Censo Escolar (2021).

Os estados do Amapá e Rondônia lideram o *ranking* de escolas sem água potável, 412 e 677, respectivamente. Amazonas e Rondônia possuem o maior número de escolas sem energia, 1.074 e 1.317 respectivamente, e de escolas que funcionam em prédios que não são próprios. Infelizmente, essa situação de precarização das escolas nos territórios das Amazônias e em outras regiões brasileiras – resultantes do abandono por parte dos gestores públicos municipais e estaduais – tem servido inusitadamente de justificativa para adotarem a necropolítica de nucleação de escolas, vinculada ao transporte escolar, que promove o fechamento arbitrário das escolas nas pequenas comunidades, mais distantes das sedes dos municípios, negando o Direito à Educação a muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, que não conseguirão frequentar escolas em outros territórios, pelas longas distâncias e os riscos apresentados pelo transporte escolar.

Considerações Conclusivas

*Os povos originários e tradicionais
Compreendem as Múltiplas Amazôniaas
Como um grande Patrimônio, Ecológico e Cultural*

*E nós, com o acúmulo de conhecimentos que possuímos
Podemos fortalecer e ampliar essa visão,
Compreendendo as Múltiplas Amazôniaas
Como um Patrimônio Teórico-Político,
Pelas questões que os povos que nelas tradicionalmente
vivem*

Levantam e nos interpelam (Porto-Gonçalves, 2017).

O convite à reflexão/ação sobre *Amazonizar o financiamento da educação* sustenta-se na premissa do Direito de todos à Educação como princípio e prática social, com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da gestão democrática, da valorização do profissional da educação, da garantia do padrão de qualidade, do pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional e da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, Art. 206, 1988).

Fundamenta-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei de Nº 9.394/1996, quando reconhece a existência de modalidades de Educação e Ensino, assegurando educação diferenciada aos povos originários, tradicionais camponeses, em vários artigos que integram o seu TÍTULO V, como o artigo 26, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, e o artigo 28, que assegura adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, na oferta de educação básica para a população rural, e ainda normatiza sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Reconhecemos que muitos outros aspectos relevantes e contraditórios das políticas de financiamento da Educação também precisam ser enfrentados, quando elegemos como horizonte a garantia do Direito à Educação pública e de qualidade a todos, a partir das reais necessidades educacionais das populações brasileiras, e nesse caso, Amazonizadas, com as particularidades próprias de seus territórios pluriversos. Todavia, as normas de formatação do texto não favoreceram a ampliação de nossas reflexões.

Amazonizar o Financiamento da Educação significa: escutar as vozes do território, aprender com suas experiências e saberes, posicionando o financiamento como pressuposto, estratégia e instrumento central na formulação e implementação de políticas educacionais, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes em escolas de qualidade; significa assegurar os acréscimos financeiros dos custos elevados e diferenciados praticados na Amazônia; significa diversificar os critérios de distribuição dos recursos para afirmar os pertencimentos e modos de vida pluriversos que constituem as Amazôniaas.

Com os argumentos que desenvolvemos ao longo do texto, reafirmamos que os indicadores convencionalmente utilizados nas discussões sobre as políticas de financiamento da educação pouco colaboram para subsidiar uma distribuição de recursos mais adequada

ao atendimento educacional dos povos e comunidades do campo, águas e florestas das Amazôniaas. O critério de distribuição de recursos pelo número de alunos matriculados não interage com as marcas identitárias da configuração territorial das Amazôniaas: a diversidade e a complexidade. Portanto, não considera e nem valoriza os aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que incidem na reprodução da existência das pluriversas formas de vida existentes nas Amazôniaas.

Por fim, Amazonizar o *financiamento da educação* significa compreender as múltiplas Amazôniaas como um patrimônio teórico-político que oferece referências teórico-práticas para melhorar as condições educacionais existentes e combater efetivamente as desigualdades educacionais nos territórios da Amazônia.

Referências

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC; CNE/CEB, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo 20 anos: a construção de um projeto político-formativo. In: ENCONTRO NACIONAL – 20 ANOS EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA, 2018. Brasília. **Exposição [...]**. Brasília: FONEC, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FUINI, L. L. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceitos geográficos. **Terra@Plural**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 225-249, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/TerraPlural.v.8i1.0012>. Acesso em: 02 mar. 2025.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2004.

HAGE, S. M. **Preservar a Vida, Defender o Território e Afirmar a Educação do Campo nas Amazôniaas**. 2021. Projeto de Pesquisa. ICED/PPGED/UFGA, 2021.

HAGE, S. M. **Amazonizando A Educação e o Mundo com Convivências e Transgressões**. 2023. Memorial (Promoção para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará (UFGA), Belém, 2023a. (digitalizado).

HAGE, S. M. **Amazonizar a Educação e o Trabalho com Povos e Comunidades Tradicionais e Extrativistas**: outros horizontes de sentido com a Terra, as Águas e as Florestas no Estado do Amapá. Orientadora: Raimunda Kelly Silva Gomes. 2023. Relatório (Pós-Doutoramento) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Amapá, Macapá, 2023b. (digitalizado).

MARINGONI, G. 15 anos de ajuste fiscal. **A Terra é Redonda**, 02 jan. 2025. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/15-anos-de-ajuste-fiscal/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia**: encruzilhada Civilizatória: tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Das geografias as geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, A. E.; SADER, E. (Comp.). **La guerra infinita**. Hegemonía Y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2022. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101018013328/11porto.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SACK, R. O significado de territorialidade. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (Org.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

SEIXAS, R. L. R.. A Necropolítica e o Neoliberalismo no Contexto da COVID-19. **Coletânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 243-252, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistaacoletanea.com.br/index.php/coletanea/article/view/224/166>. Acesso em: 02 mar. 2025.

Salomão Mufarrej Hage é Doutor em Educação pela PUC de São Paulo, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison. Professor Titular da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes na Amazônia. Bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias - GEPERUAZ, o Fórum Paraense de Educação do Campo, e a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2859-1346>

E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Rosana Maria Gemaque Rolim é professora Dra da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora da área de financiamento da educação básica e remuneração de professores da educação básica.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6475-0172>

E-mail: rgemaque@uol.com.br

Recebido em 23 de fevereiro de 2025

Aprovado em 03 de março de 2025

Editora responsável: Márcia Aparecida Jacomini

