

# Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional

Maria José do Rosário, Maria de Fátima de Souza & Genylton Rêgo da Rocha

## Resumo:

---

A Amazônia brasileira tem sido palco de processos de devassamentos que impuseram modelos de desenvolvimento orientados para atender demandas exógenas. Esses modelos geraram profundas transfigurações ecológicas e culturais na Amazônia, resultando em desordem socioambiental e insustentabilidade econômico-social. O ambiente humano amazônico tem sido sistematicamente negligenciado, fato facilmente comprovado pelos indicadores sociais que sempre são inferiores à média nacional, a exemplo da Educação, dimensão privilegiada em nosso estudo, conforme demonstrado pelos próprios dados oficiais. Neste sentido, defendemos a urgência de se pensar e implementar na região um modelo de desenvolvimento com justiça ambiental, o que demanda, dentre outros aspectos, a garantia da oferta de educação com qualidade social.

## Palavras-chave:

---

amazônia; educação; devassamento; desenvolvimento com justiça ambiental.

## Develop the Amazon with environmental justice: issues for rethinking the problems of regional education

**Abstract:** The Brazilian Amazon has been the stage of trashed processes that have imposed development models oriented to meet exogenous demands. These models have generated profound ecological and cultural transfigurations in the Amazon, resulting in social-environmental disorder and economic-social unsustainability. The Amazon man has been systematically neglected, a fact easily proven by social indicators that are always lower than the national average, to the example of Education, as demonstrated by the official data and privileged dimension in our study. In this sense, we defend the urgency of thinking and implementing in the region a model of development with social justice, which demands, among other aspects, investments that guarantee the provision of education with social quality.

**Keywords:** amazon region; education; trashed; development with social justice.

## Développer l'Amazonie avec la justice environnementale: questions pour repenser les problèmes de l'éducation régionale

**Résumé:** L'Amazonie brésilienne a été le théâtre de processus de dévastation qui ont imposé des modèles de développement orientés vers la satisfaction de demandes exogènes. Ces modèles ont généré de profondes transfigurations écologiques et culturelles en Amazonie, entraînant un désordre socio-environnemental et une insoutenabilité économique-sociale. L'environnement humain amazonien a été systématiquement négligé, ce que prouvent aisément des indicateurs sociaux toujours inférieurs aux médias nationaux, comme l'éducation, une dimension privilégiée dans notre étude, comme le montrent les données officielles elles-mêmes. Dans ce sens, nous défendons l'urgence de penser et de mettre en œuvre un modèle de développement avec justice sociale dans la région, ce qui exige, entre autres, des investissements pour assurer l'offre d'une éducation de qualité sociale.

**Mots clés:** amazonie; éducation; dévastation; développement avec justice sociale.

## Desarrollar la Amazonia con justicia ambiental: cuestiones para repensar los problemas de la educación regional

**Resumen:** La Amazonia brasileña ha sido escenario de procesos de devastación que han impuesto modelos de desarrollo orientados a satisfacer demandas exógenas. Estos modelos han generado profundas transfiguraciones ecológicas y culturales en el Amazonas, que han dado lugar a un desorden socio-ambiental y a la insostenibilidad económico-social. El entorno humano amazónico ha sido sistemáticamente descuidado, un hecho fácilmente evidenciado por los indicadores sociales que siempre están por debajo de las medias nacionales, como la Educación, una dimensión privilegiada en nuestro estudio, como lo demuestran los propios datos oficiales. En este sentido, defendemos la urgente necesidad de pensar e implementar un modelo de desarrollo con justicia social en la región, lo que exige, entre otros aspectos, inversiones para asegurar la oferta de educación con calidad social.

**Palabras clave:** Amazonia; educación; devastación; desarrollo con justicia social.

## 1. Os modelos perversos de desenvolvimento implementados na Amazônia brasileira

A Amazônia é um vasto espaço que sofreu radicais transformações ao longo do seu processo histórico de ocupação. Esta região ocupa territórios de oito países sul-americanos (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela), além da Guiana Francesa. Neste texto, porém, ao falarmos de Amazônia estaremos nos reportando à área que compreende basicamente a Amazônia brasileira, correspondente à cerca de 49% do território nacional e integrada pelos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Compreender a realidade atual desta imensa região exige apreender o processo histórico de construção e organização de seu espaço regional, então, parece-nos significativa a proposição feita por Cardoso e Müller (2008) que apontam que este processo foi marcado por quatro grandes períodos, por eles denominados de devassamentos. À ideia de devassamentos podemos somar a proposição de Gonçalves (2001) que identifica dois padrões de organização do espaço amazônico, assim denominados: padrão «rio-várzea-floresta» (hegemônico até a década de 1960) e padrão «estrada-terra firme-subsolo» (hegemônico até os dias atuais).

Ferreira e Salati (2005) destacam que há uma unanimidade entre os autores na identificação de quatro a cinco fases de ocupação do espaço amazônico, que podem ser assim sequenciadas: a de conquista e posse; a de ocupação; a de exploração; a de valorização e de integração. Conforme ainda estes autores: “A cada um desses momentos correspondeu uma forma de devassamento do homem e da natureza nesse espaço amazônico.” (Ferreira & Salati, 2005, p. 34).

De acordo com Ferreira e Salati (2005), o primeiro devassamento atingiu diretamente a floresta inundável, que corresponde ao nível florestal localizado ao longo das margens dos rios navegáveis. O explorador português embrenou-se nessas áreas em busca das «drogas do sertão» (canela, cravo, anil, cacau, raízes aromáticas, sementes oleaginosas, madeiras, salsaparrilha etc.), inicialmente apenas extraídas e posteriormente também cultivadas. A exploração das drogas do sertão foi gradativamente sendo complementada e até mesmo substituída, em algumas áreas, pelas lavouras de tabaco, cana de açúcar, algodão, cacau, gado etc.

Os colonizadores europeus, ao chegarem à Amazônia a partir do século XVI, não se depararam com terras despovoadas, ao contrário. Inúmeras sociedades indígenas ocupavam as terras existentes nesta região e, por meio do seu trabalho, construíam e transformavam o espaço. A colonização deu início a um violento processo de invasão, destruição dos espaços produzidos pelas sociedades indígenas e a uma conseqüente imposição de novas espacialidades e ordenamentos territoriais, produzidos em razão dos devassamentos realizados.

Para Gonçalves (2001), a nova dinâmica espacial imposta pelo colonizador inaugurou um padrão espacial por ele denominado de “rio-várzea-floresta”, caracterizado por um ordenamento territorial que valorizava os elementos dos ecossistemas existentes na região. Esse padrão, segundo o mesmo autor, permaneceu com poucas alterações, até o início da produção gomífera, elemento central do segundo devassamento.

Com a invenção do processo de vulcanização, o látex, matéria-prima para a produção da borracha natural, tornou-se o elemento catalizador do segundo devassamento sofrido pela Amazônia. O novo período de devassamento foi motivado pela existência de demandas oriundas principalmente da Europa e dos Estados Unidos que utilizavam, em larga escala, a borracha natural para a produção de objetos de uso doméstico e pessoal, de pneumáticos etc. Esse processo produtivo exigia um crescente quantitativo de mão de obra que, em grande parte, foi atendida pela migração oriunda da região Nordeste do Brasil, onde a extrema concentração de terra e a pobreza avassaladora, comum naquela região, estimularam grandes deslocamentos populacionais para a Amazônia no período em tela. Devemos ainda mencionar que o novo devassamento provocou o deslocamento da fronteira, gerando a penetração e integração do Sudoeste da Amazônia, culminado na incorporação do atual estado do Acre ao território brasileiro.

Naquele período, a intensificação da circulação de pessoas e mercadorias gerou significativos investimentos em infraestrutura, com criação de modernos portos e construção de ferrovias<sup>1</sup>, que se constituíam em elementos dinamizadores do espaço de circulação regional. É neste período, também, que ocorre a primeira grande dinamização da rede urbana regional, uma vez que novos núcleos urbanos surgem, principalmente em torno dos seringais. No que tange aos maiores centros urbanos, foram profundamente impactados pelos novos modos de vida importados, sobretudo, da Europa, pelos Barões da Borracha. É a *Belle Époque* que gera a modernização das urbes, com a construção e/ou modernização de formas espaciais que transformam profundamente as paisagens urbanas.

A produção de borracha na Ásia gerou a crise e posteriormente o próprio desmonte da economia da borracha, levando a região a um período de longa decadência econômica e demográfica. Poucas áreas não sofreram os efeitos do fim do «ciclo da borracha», em razão do plantio de juta ou da extração da castanha do Pará.

Nos vãos deixados pelas atividades extrativistas do látex e da castanha, um terceiro devassamento tem início, entre as décadas de 1920 e 1930, conforme Cardoso e Müller (2008), que o denominaram de «invasão das frentes pioneiras agropecuárias e mineral». Essas frentes foram acompanhadas por sitianteiros, fazendeiros, novos empregados e garimpeiros.

Somente a partir dos anos de 1950, no período do pós-guerra, tanto o capital nacional, quanto o internacional, organizam-se para promover um novo devassamento da região. Mais uma vez o rico ecossistema amazônico desperta a cobiça e o interesse do capital que, em aliança com o governo federal, promoverá a exploração da região por meio da instalação de grandes projetos públicos ou privados, como afirma Becker (2001).

A mesma autora chama-nos atenção para o fato de que foram sendo adotadas estratégias de grande monta para dar o suporte necessário ao novo devassamento e, dentre elas, podemos destacar a modernização das instituições, a oferta de incentivos fiscais e creditícios, a ampliação da rede rodoviária e incentivo ao deslocamento de mão de obra externa para a região.

Neste quarto período de devassamento iremos testemunhar a consolidação de um novo padrão de configuração espacial, chamado por Gonçalves (2001) de padrão «rodovia-terra firme-subsolo». Alerta-nos Trindade Junior (2015) que a lógica de configuração espacial, no entanto, é muito mais complexa e se manifesta sob uma pluralidade de formas e padrões de ocupação difusa.

A exploração dos recursos minerais ocorreu por meio da implementação de grandes plantas industriais e suas respectivas *company-towns*, que se constituem enquanto enclaves que se destoam radicalmente de seus entornos. O capital é atraído para a região por meio da concessão de incentivos fiscais e creditícios, porém, gradativamente, o governo como indutor do desenvolvimento “foi substituído pela iniciativa privada – cujas atividades econômicas como a retirada de madeiras nobres, a mineração, a pecuária e, sobretudo, o agronegócio – tornaram-se lucrativas.” (Ferreira & Salati, 2005, p. 38).

Conforme destacado por Loureiro (2009), o devassamento intensifica-se com o crescimento da mineração e da pecuária, fortemente tecnificadas, da produção de grãos, sobretudo a soja, pelo agronegócio, “produtos que apresentam boa aceitação no mercado externo, o que passa a configurar a Amazônia a partir da década de 1990 como a fronteira das *commodities*” (Ponte, 2017, p. 102). Porém, não obstante todas as transformações recentes, a nova feição assumida pelo devassamento da Amazônia não mudou o fato de que “continua a prevalecer o caráter de exportação de matéria-prima e produtos semi elaborados que vigora no Brasil desde o final do século XIX com a economia da borracha.” (Ponte, 2017, p. 102). Além disso, temos que reconhecer que as transformações promovidas nestes períodos sequenciais de devassamento geraram, indubitavelmente, profundas transfigurações ecológicas e culturais na Amazônia, que resultaram em uma inegável desordem socioambiental e, consequentemente, numa insustentabilidade econômico-social (Ferreira & Salati, 2005).

Becker (2005) denominou esse modelo de organização de «fronteira socioambiental», caracterizado pelo estabelecimento de um novo padrão que se assenta fortemente na ideologia do desenvolvimento sustentável. Esta nova ideologia propaga o discurso da busca pelo equilíbrio ecológico e social, porém somente será alcançado se ocorrer o crescimento econômico orientado pelo livre mercado (Ponte, 2017).

As narrativas que foram construídas para tornarem viáveis as ideias de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo que reconhecem que as questões econômicas sempre estarão em pauta, passam a enfatizar uma necessária sustentabilidade econômica, destacando que esta não poderá acontecer às custas da degradação ambiental e da desigualdade social.

Oliveira (2002, p. 44) aponta que o “desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social”, porém podemos inferir que os diferentes modelos de desenvolvimento implementados na Amazônia não consideraram as sociedades locais e os ecossistemas como elementos centrais, decorrendo, daí, os problemas ecológicos e de pobreza que marcam hoje a dinâmica socioambiental da região.

Vale destacar que os modelos de desenvolvimento implementados na Região estiveram essencialmente divorciados da educação, não obstante o fato de que há um certo consenso em torno da ideia de que esta é o maior «recurso» para o desenvolvimento. Seleccionamos e apresentamos, na sequência, alguns dados que exemplificam o negligenciamento sofrido pela educação regional.

## **2 O negligenciamento sofrido pela educação na Amazônia: exemplos que comprovam a regra.**

Nas últimas décadas, a educação na Amazônia vem sendo pensada e implementada no contexto do último processo avassalador de devassamento experienciado pela região. Uma educação que se materializa em meio a um processo de predação de recursos naturais e humanos, processo que a todo custo quer nos “ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis” (Hobsbawm, 1995, p. 22).

As políticas públicas educacionais para a Amazônia brasileira, ainda que tenham avançado significativamente, entre outros fatores, por causa do arcabouço jurídico normativo, a começar pela Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), da Emenda Constitucional nº 53/2006, do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, não garantem a efetivação da educação enquanto um direito de todos.

Em se tratando da educação formal, a região está longe de assegurar a educação básica para todas/os, o que aprofunda o fosso das contradições em “um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. (Cury, 2008, p. 11).

A educação infantil, como primeira etapa da educação, deveria constituir-se na base sólida de formação de sujeitos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, como prescreve a Constituição, reafirmada pelo ECA, de 1990, e pela LDB/1996. Entretanto, de modo geral e, em particular, na Amazônia brasileira estamos ainda longe de universalizar o acesso à educação infantil para as crianças da região. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD - IBGE, 2017) apontam que «15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola», além disso, a região é a que possui menor cobertura de creches; os dados da PNAD (IBGE, 2019) mostram também que «apenas 2,2% das crianças de 0 a 1 ano da Amazônia brasileira estão na creche».

A Agenda da Educação 2030 - UNESCO, em sua Meta 4.2, prevê que seja garantido até 2030 a “todos os meninos e meninas o acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (UNESCO, 2015). No entanto, em se tratando da Amazônia brasileira, o percentual atendido da população em idade para frequentar a educação infantil fica abaixo das demais regiões brasileiras. Segundo a PNAD (IBGE, 2017), apenas 16,9% das crianças até 3 anos tiveram acesso à educação infantil.

Em relação ao ensino fundamental, a PNAD (IBGE, 2019) apontou que 44,1% das pessoas com mais de 14 anos, que vivem na Amazônia, não concluíram o ensino fundamental. Esses dados mostram, sem dúvida, uma diferença muito acentuada em comparação aos dados gerais do Brasil, pois, segundo o INEP (2020), 98,1% da população brasileira de 6 a 14 anos frequenta ou já concluiu o ensino fundamental.

O atraso escolar é outro problema apresentado pela educação regional. De acordo com o IBGE, a Amazônia brasileira destaca-se por ocupar a penúltima colocação em se tratando da taxa de defasagem idade/série, com 35,4%. Esse aspecto desto das recomendações internacionais, a começar pela Conferência de Jomtien – Tailândia, 1990, que previu novas formas de abordagens educacionais para que o país, ao universalizar o ensino fundamental, fosse elevado à condição de país desenvolvido. Todavia, esse nível de ensino não se universalizou e aumentou as disparidades entre as regiões. No Norte só 42% dos alunos com 8 anos de educação sabem ler, enquanto a média nacional é de 56%; no Sul é de 65%.<sup>29</sup>.

Apesar de todos os marcos legais reafirmarem o ensino fundamental como direito público subjetivo, a sua universalização não foi alcançada no Brasil e mais distante está de ser alcançada na Amazônia.

Situação semelhante ocorre com o ensino médio na Amazônia brasileira. Enquanto “[...] a média nacional dos jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio é de 50%; no Sul, está um pouco acima de 60%, enquanto na Amazônia brasileira fica em apenas 30%<sup>3</sup>”.

É sabido que as políticas para o ensino médio assim como para as demais etapas da educação básica são referenciadas nos compromissos internacionais que nem sempre veem a necessidade ou realidade na qual os processos educativos estão inseridos e esse aspecto é um dos principais responsáveis pelo inacabamento do ensino médio, na região, mesmo que a Emenda Constitucional nº 59 tenha instituído sua obrigatoriedade e gratuidade para os indivíduos com até 17 anos e o PNE/14 previsto seu atendimento e universalização.

O abandono escolar é mais um problema que afeta esta etapa de escolarização. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o atraso passa de 60% na Amazônia, região que apresenta os piores índices de evasão no ensino médio no país. “A pior situação se encontra em Rondônia, onde a taxa de evasão é de 68,4%. Acre (66,7% de evasão), Amazonas (65,6%), Roraima (63,9%), Pará (63,5%), Amapá (62,3%) e Tocantins (61,8%)<sup>4</sup>.”

Essa realidade de exclusão escolar que a Amazônia vive ao longo de sua história, conforme revelam os dados, demonstra que a inclusão escolar que vinha caminhando a passos lentos na região, fica ainda mais comprometida a partir do ano de 2020, em virtude da pandemia, ocasionado pela Covid 19 em todo o mundo, cujas consequências podem ser constatadas no Relatório de Monitoramento Global da Educação, ao afirmar que “A pandemia tem três consequências para a inclusão na educação: perda de aprendizagem; aumento da pobreza devido à recessão; e interrupção dos serviços de suporte. Todas afetam mais os alunos desfavorecidos” (UNESCO, 2020, p.14). Essa realidade sempre esteve presente nas redes de ensino brasileiro, antes da pandemia e expostas mais claramente com a pandemia.

É plausível associar a realidade educacional da Amazônia brasileira ao processo de desenvolvimento levado à cabo nesta região ao longo do seu devassamento, em que os interesses pautados na acumulação material, deixaram, na maioria das vezes, o ambiente ecológico e o ambiente humano em segundo plano. Acreditamos que precisamos avançar rumo a um modelo de desenvolvimento com justiça ambiental e, para tal, faz-se necessário pensarmos uma educação com justiça social, sobre a qual tratamos no próximo tópico.



### 3 Pensar a educação na Amazônia objetivando o desenvolvimento com justiça ambiental

Vimos que historicamente a sociedade amazônica foi submetida à negligenciamentos, precarizações e, sobretudo, ao não atendimento de suas necessidades básicas, o que pode ser verificado tanto entre aqueles que vivem no campo, quanto nos que vivem nas cidades. Na verdade, “somos herdeiros de uma civilização que elegeu o progresso técnico e a acumulação privada e ilimitada do excedente econômico como os vetores básicos de todo ordenamento da vida social”. (UFPA, 2001, p. 16).

O negligenciamento da educação, dentre outros aspectos, tem sido uma constante no processo histórico de ocupação e produção do espaço geográfico regional. No período do primeiro devassamento da região, a oferta educacional foi deixada quase que exclusivamente nas mãos de ordens religiosas. Para além do ensino da catequese, algumas poucas ações educacionais objetivavam promover a profissionalização dos índios ou ensinar-lhes a língua portuguesa. Por meio destas ações, promoveu-se imbricações entre catequese, educação, conquista e civilização (Neves, 1978 citado por Rizzini & Schueler, 2016).

Durante o segundo período de devassamento da Amazônia, que se deu, em grande parte, durante as primeiras décadas de implantação do regime republicano no Brasil, a educação na região recebeu maior atenção por parte do Estado. Naquele momento, as mudanças econômicas refletiram-se na organização social, gerando novos padrões de convivência na região amazônica. O campo da educação foi marcado por ações governamentais que foram orientadas pela preocupação com a formação de mão de obra, assim como pelo caráter assistencialista e regenerador dos pobres e desvalidos. Na explicação de Brandão (1999 citado por Teodoro, 2006, p. 29) “tornava-se importante ‘fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, a fim de se tornarem úteis à nação’. Mas, acima de tudo, procurava-se ‘proteger’ a cidade contra os ‘desfavorecidos de fortuna` que poderiam, na sua ociosidade tornarem-se criminosos”.

Com a crise da borracha, como vimos anteriormente, ocorreu um período de decadência em toda a região amazônica, fato que marcou de forma indelével o terceiro período de seu devassamento. No campo da educação ocorreu falta de recursos para investimentos estatais no setor, discurso tão presente nas falas dos dirigentes da época, a exemplo de Antonino Souza Castro, Governador do Estado do Pará, em mandato ocorrido no período em análise:

O Pará teria, na sua crise económica e financeira, por que se resentir, no ensino público, se a compreensão elevada e nobre dos que educam, e servem tão elevada missão não reagisse, evitando uma solução de continuidade lamentável e desastrosa ao futuro das gerações paraenses. (...) Mas, a verdade é que o problema, por enorme complexo, requer, a par de trabalho lucido e incessante, dispendios elevados que o nosso ressurgimento financeiro não comporta ainda. (Pará, 1924, p. 77)

A educação formal não foi tratada como prioridade também no quarto período de devassamento da região. Os modelos de desenvolvimento adotados para a Amazônia no período em tela foram marcados por uma clara opção pela “especialização e exportação de *commodities* em detrimento do crescimento económico pautado pela industrialização, cujo ciclo económico é tido como mais virtuoso em termos de empregabilidade e sustentabilidade.” (El Saifi & Dagnino, 2011, s/p).

Conforme Brandão (2011), citado por El Saifi e Dagnino (2011, s/p), os projetos de desenvolvimento deveriam ter um carácter transformador da realidade, transformação que deveria se dar, simultaneamente, em várias dimensões (produtiva, social, tecnológica etc.) e em várias escalas espaciais (local, regional, nacional, global etc.). Conforme este mesmo autor, esses projetos deveriam “fortalecer a autonomia de decisão e ampliar o raio de ação dos sujeitos concretos, produtores de determinado território.” (El Saifi & Dagnino, 2011). Claramente não é o que ocorre nos projetos que foram pensados e implementados na região e, em particular, naqueles do quarto período de devassamento. “Os agentes desses projetos de desenvolvimento, que na verdade não passam de projetos de investimento, recorrem às tentativas de cooptação, manipulação de informações, manipulação das leis e até mesmo à violência física e psicológica. (El Saifi & Dagnino, 2011, s/p).

Faz-se necessário destacar que neste período mais recente, marcado pelos impactos da pandemia do Corona Vírus (COVID 19), os efeitos perversos dos modelos de devassamento implementados na região saltaram aos olhos. Em um tempo em que as novas tecnologias da informação e comunicação ganharam protagonismo com a adoção do teletrabalho e o ensino remoto, a condição de exclusão digital à qual está submetida a maioria da população da Amazônia ficou patente. Os dados mais recentes, colhidos pela pesquisa TIC Domicílios, de 2018, disponíveis no Observatório do Direito à Comunicação, assim como os dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua TIC 2018 apontaram que mais de 50% dos domicílios brasileiros estão desconectados à *Internet*. Na Região Norte, este número sobe para 74%. Nas áreas rurais brasileiras 85% das residências não têm acesso a essa tecnologia. Também merece destaque o fato de que apenas 8% das casas de classe D e E possuem acesso à *Internet*. A pesquisa também demonstrou que predomina

o acesso à internet via aparelho celular, porém a grande maioria desses usuários só consegue conexão pela tecnologia 3G, por meio de planos com baixas franquias de *download*, o que torna precária a navegação, fora o fato de que há o corte da conexão após o consumo dos créditos pré-pagos. Soma-se, ainda, o problema com a instabilidade do serviço e a qualidade do sinal, que deixam a desejar em comparação às conexões fixas. A população amazônica vive em uma situação de constante «apagão digital», o que revela mais uma das formas de exclusão às quais é submetida a maior parte da sociedade local.

Estamos longe de vivenciar o desenvolvimento com justiça ambiental defendido por Leroy e Acselrad (2009), autores citados por El Saifi e Dagnino (2011), que afirmam não ser justo “que os altos lucros das grandes empresas se façam à custa da miséria da maioria, pois o desenvolvimento com justiça ambiental requer uma combinação de atividades no espaço de modo que a prosperidade de uns não provenha da expropriação dos demais. (Leroy & Acselrad, 2009 citados por El Saifi & Dagnino, 2011, s/p).

O desenvolvimento da Amazônia precisa assentar-se na justiça ambiental, que reconhece “a condição de existência social configurada através do tratamento justo e do desenvolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais.” (Acselrad, 2009, p. 16).

Há hoje um potente movimento em torno da proposição do desenvolvimento com justiça ambiental, que busca demonstrar que não há questão ambiental a ser resolvida anteriormente à questão social. É com esta perspectiva que precisamos pensar a educação para a Amazônia. À luz do desenvolvimento com justiça ambiental, pensar uma educação com justiça social, que tem por pressuposto que a redistribuição da justiça – que tem a ver com o acesso aos recursos – está claramente vinculada à qualidade da educação e aos benefícios que daí resultam (Tikly & Barrett, 2011 citados por Estêvão, 2016).

Incorporando essa perspectiva de justiça social, a Carta Magna de 1988 assegurou a educação como direito público e subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade, conforme assinala Duarte (2004, p. 115):

O reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente. Quanto a este aspecto, parece não haver muita polêmica. Ocorre que, como estamos diante de um direito social, o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis.

Esse novo paradigma educacional que a Amazônia necessita requer que seja assegurada a educação como princípio basilar para o desenvolvimento da pessoa humana e, neste sentido, é fulcral que seja garantida:

a inclusão (relacionada com o acesso de todas as crianças e grupos a terem uma boa educação de qualidade e com as oportunidades de atingirem resultados desejados), a relevância (concernente à medida em que os resultados de aprendizagem são significativos para todos os aprendentes, valorizados pelas comunidades e consistentes com as prioridades de desenvolvimento nacionais) e a participação democrática (relacionada com a participação, o debate público e a voz enquanto condições imprescindíveis para realizar as outras dimensões da justiça social). (Tikly & Barrett, 2011 citados por Estêvão, 2016, p. 49)

Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental significa buscar introduzir novos paradigmas educacionais que reconheçam o caráter democratizante da ampliação do acesso à escola à grande parcela de brasileiros, sobretudo àqueles em situação de vulnerabilidade social. A nova urgência se faz em relação às novas demandas que surgem e que precisam ser atendidas para que esses grupos tenham, de fato, assegurado o direito a uma escolarização plena, que contemple acesso, permanência e ensino de qualidade.

#### Notas

- <sup>1</sup> Foram criadas as já extintas Ferrovias Madeira-Mamoré (Rondônia), Belém-Bragança e Ferrovia do Tocantins (ambas no Pará), além da ampliação e modernização dos Portos de Belém e Manaus. Estas formas espaciais tiveram grande importância na circulação de pessoas e mercadorias durante o período do primeiro devassamento.
- <sup>2</sup> Os dados podem ser consultados em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/05/23/qualidade-da-educacao-no-norte-do-pais-e-pior-diz-representante-de-movimento>
- <sup>3</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/05/23/qualidade-da-educacao-no-norte-do-pais-e-pior-diz-representante-de-movimento>.
- <sup>4</sup> Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&section=28&ordering=7&limitstart=4380&limit=20&Itemid=0](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&section=28&ordering=7&limitstart=4380&limit=20&Itemid=0)

#### Referências

- Acselrad, H. (2009). *O que é justiça ambiental?* Garamond.
- Becker, B. K. (2005). Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, 19 (53), 71-86
- Becker, B. K. (2001). Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? *Parcerias Estratégicas*, 12, 135-159 - Setembro
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. INEP.

- Cardoso, F. H. & Muller, G. (2008). *Amazônia: expansão do capitalismo* [online]. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Cury, C. R. J. (2008). A Educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 134 (38), 293-303. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021.
- Duarte, C. S. (2004). Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, 18(2), 113-118. <https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- El Saifi, S. & Dagnino, R. S. (2011). Grandes projetos de desenvolvimento e implicações sobre as populações locais: o caso da usina de Belo Monte e a população de Altamira, Pará. *Anais do I Ciclo de debates Acadêmicos*. CODE. <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area7/area7-artigo19.pdf>. Acesso em 15 jan. 2021.
- Estêvão, C. V. (2016). Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Revista Diálogo Educacional*, 47 (16) 37-58.
- Ferreira, A. M. M. & Salati, E. (2005). Forças de transformação do ecossistema amazônico. *Estudos Avançados*, 19 (54), 25-44.
- Gonçalves, C. W. P. (2001). *Amazônia, amazônias*. Contexto.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. [Trad. Marcos Santarrita]. Companhia das Letras.
- IBGE (2019). Agência IBGE/noticias. *PNAD Contínua 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 10 dez. 2020.
- IBGE (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação, 2017*.
- Loureiro, V. R. (2009). *A Amazônia no século XXI. Novas formas de desenvolvimento*. Empório do Livro.
- Oliveira, G. B. (2002). Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. *Revista da FAE*, 2 (5), 41-48.
- Pará. (1924). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da [...] pelo Governador do Estado Dr. Antonino E. de Sousa Castro. Belém: [s.n.], *Typ. do Diario Oficial*, 67-90.
- Ponte, K. F. (2017). A Produção do espaço regional amazônico no contexto da internacionalização do capital: das commodities ao desenvolvimento sustentável. *Revista Pegada*, 2 (18), 92-110.
- Rizzini, I. & Schuller, A. (2016). O Instituto do Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921). In: Estácio, M. A. F. & Nicida, L. R. A. (Orgs). *História e Educação na Amazônia*. EDUA; UEA Edições.
- Teodoro, E. G. (2006). Docentes na Escola de Aprendizes Artífices do Pará: Diacronia dessa Atuação. *Revista HISTEDBR*, 24, 26-39.
- Trindade Júnior, Saint-Clair C. (2015). Cidades e centralidades urbanas na Amazônia: dos diferentes ordenamentos territoriais ao processo de urbanização difusa. *Cidades*, 21 (12) 93-106
- UFPA. (2001). *Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (2001- 2010)*. [https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/documentos/PDI\\_2001-2010.pdf](https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/documentos/PDI_2001-2010.pdf). Acesso em 10 dez. 2020.

UNESCO. (2015). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021.

UNESCO. (2020). *Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020. Inclusão e educação: todos, sem exceção*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por.locale=en.pdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.locale=en.pdf). Acesso em 18 de jan. 2021.

**Maria José Aviz do Rosário**

Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

E-mail: [mrosario@ufpa.br](mailto:mrosario@ufpa.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8680-5181>

**Maria de Fátima Matos de Souza**

Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

E-mail: [fmatoz@gmail.com](mailto:fmatoz@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

**Genylton Odilon Rêgo da Rocha**

Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

E-mail: [genylton@gmail.com](mailto:genylton@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

**Correspondência**

Maria de Fátima Matos de Souza

Travessa Mariz e Barros, 3553, bairro Marco, Belém – Pará –

CEP: 66080-472

Data de submissão: Dezembro 2020

Data de avaliação: Fevereiro 2021

Data de publicação: Setembro 2021