



Desafios para o financiamento da educação básica em territórios da Amazônia paraense

Challenges for financing basic education in territories of the Amazon in Pará

Desafíos para el financiamiento de la educación básica en territorios de la Amazonía paraense

*Rosana Maria Gemaque Rolim¹
Antônio Cláudio Andrade dos Reis²
Marielson Rodrigues Guimarães³*

Citação: ROLIM, Rosana Maria Gemaque; REIS, Antônio Cláudio Andrade dos; GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. Desafios para o financiamento da educação básica em territórios da Amazônia paraense. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 19, e99590. Dezembro de 2025.



<http://10.5380/jpe.v19i0.99590>

Resumo: O texto discute os desafios para o financiamento da educação em territórios da Amazônia Paraense que impactam na garantia do direito à educação das populações do campo, das águas e das florestas. Problematisa o financiamento da educação básica, a partir de dados de escolas localizadas nesses espaços, de indicadores de *déficit* escolar e de precarização da infraestrutura das escolas. As fontes dos dados são o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024), o IBGE (2022) e o FNDE (202). A análise dos dados utiliza uma abordagem crítica, circunscrita pelas políticas econômicas, educacionais e na perspectiva dos territórios. Conclui-se que, apesar das lutas permanentes para que a educação se afirme como direito, muito ainda precisa ser feito. Dentre as políticas urgentes e necessárias, impõe-se a de repensar o financiamento da educação, de modo a atender efetivamente as diferenças para combater as desigualdades. Para isso, é necessário avaliar a capacidade de financiamento dos municípios, rever o montante e os critérios de

¹Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Pará. Belém/PA. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6475-0172>. E-mail: rgemaque@uol.com.br

²Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Pará. Belém, PA, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1305-9469>. E-mail: claudioreis@ufpa.br

³Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Pará. Breves, PA. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0021-6050>. E-mail: marieso@ufpa.br

distribuição dos recursos suplementares, avaliar a aplicação local dos recursos. Combater efetivamente as desigualdades educacionais e avançar na garantia da educação pública de qualidade nas múltiplas realidades da Amazônia requer a defesa de financiamento adequado, sustentado no direito à igualdade e à diferença.

Palavras-chave: Financiamento da educação básica; Direito à educação; Territórios da Amazônia Paraense.

Abstract: The text discusses the challenges of financing education in areas of the Amazon region of Pará that affect the right to education of rural, riverine, and forest populations. It examines the financing of basic education based on data from schools located in these areas, indicators of school deficits, and the precarious state of school infrastructure. The data sources are the 2023 school census (INEP, 2024), IBGE (2022) and FNDE (2023). The data analysis uses a critical approach, limited by economic and educational policies and from the perspective of the territories. It concludes that despite the ongoing struggles to establish education as a right, much remains to be done. Among the urgent and necessary policies is the need to rethink the financing of education to effectively address differences and combat inequalities. To this end, it is necessary to assess the financial capacity of municipalities, review the level and criteria for the distribution of additional resources, and evaluate the local use of resources. To effectively combat educational inequalities and promote the guarantee of quality public education in the diverse realities of the Amazon, it is necessary to defend adequate financing based on the right to equality and difference.

Keywords: Financing of basic education; Right to education; Territories of the Amazon region of Pará.

Resumen: El texto analiza los retos que plantea la financiación de la educación en la región amazónica de Pará que afectan al derecho a la educación de las poblaciones rurales, ribereñas y forestales. Examina la financiación de la educación básica a partir de datos de escuelas situadas en estas zonas, indicadores de déficit escolar y el precario estado de las infraestructuras escolares. Las fuentes de datos son el censo escolar de 2023 (INEP, 2024), el IBGE (2022) y el FNDE (2023). El análisis se realiza desde un enfoque crítico, limitado por las políticas económicas y educativas y desde la perspectiva de los territorios. Se concluye que, a pesar de las luchas para establecer la educación como un derecho, aún queda mucho por hacer. Entre las políticas urgentes tenemos la necesidad de repensar la financiación de la educación para abordar eficazmente y combatir las desigualdades. Para ello, es necesario evaluar la capacidad financiera de los municipios, revisar los criterios de distribución de los recursos y evaluar el uso de los recursos. Para combatir eficazmente las desigualdades educativas y promover la garantía de una educación pública de calidad en las diversas realidades de la Amazonía, es necesario defender una financiación adecuada basada en el derecho a la igualdad y a la diferencia.

Palabras clave: Financiación de la educación básica; Derecho a la educación; Territorios de la Amazonia Paraense.

Introdução

No Brasil, populações de baixa renda têm sido historicamente privadas do acesso à educação pública de qualidade, mas, evidencia-se maior incidência entre aquelas que vivem em comunidades e territórios do meio rural, com destaque às comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas das Amazônias.

Este texto trata dos problemas enfrentados na educação de dez municípios do Pará, selecionados por reunirem quantitativo elevado de escolas localizadas em comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas. O objetivo é apontar desafios para o financiamento da educação, chamando atenção para as peculiaridades das escolas nos territórios e pautando novos elementos no debate.

Para isso, o texto aborda as características referentes ao tamanho das escolas localizadas no campo da Amazônia Paraense e destaca problemas referentes ao *déficit* educacional e às condições infraestruturais inadequadas das escolas.

As fontes dos dados são o IBGE (2022), o Censo Escolar (INEP, 2023) e o FNDE (2023). Discute-se o *déficit* escolar a partir do Censo Demográfico de 2022, considerando a relação entre o número de pessoas por grupo de idade que frequentavam à escola e o quantitativo de quem não frequentava, disponível no site do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Na análise das condições infraestruturais das escolas, recorreu-se ao Índice INFRA (FNDE). Trata-se de um índice agregado com base em dados sobre a infraestrutura escolar. Esses dados receberam o tratamento estatístico da normalização que possibilita a agregação, pela média aritmética simples, em um só indicador com valores situados entre 0 e 10, sendo que valores iguais e próximos de 10 sinalizam melhor situação na infraestrutura escolar, enquanto mais próximos de zero, denotam a situação oposta. O índice possibilita a análise ao nível dos municípios e das escolas, em diferentes consultas, identificando aspectos infraestruturais das escolas em localização diferenciada.

Inicialmente, discorre-se sobre referenciais teóricos de base marxista, visando construir mediações com a perspectiva dos territórios, a partir de discussões sobre o direito à igualdade e direito à diferença (Cury, 2002). Em seguida, alinham-se desafios na apresentação de informações sobre o quantitativo de alunos por escolas, dos *déficits* educacionais, das condições infraestruturais das escolas e dos limites orçamentários dos municípios, considerando as receitas e as médias de gastos por aluno.

2 Algumas referências teóricas: construindo mediações

As discussões têm como horizonte o financiamento do direito à educação em territórios da Amazônia, com os desafios de identificar interseções entre elementos teóricos de base marxista e as perspectivas dos territórios, com foco nas realidades e necessidades locais. Os autores apostam nessa possibilidade como um meio consistente de pensar políticas capazes de reduzir as desigualdades educacionais, e assim avançar rumo à garantia do direito à educação das populações que vivem no campo, nas águas e nas florestas das Amazônias.

Todavia, na busca por interseções entre teoria e práticas, entre economia, política e cultura, assim como entre classes e territórios, universal e local, surgem outros desafios, nada fáceis, que são os de construir mediações teoricamente consistentes, capazes de subsidiar a compreensão de objetos de estudo e as lutas por financiamentos adequados para contextos desiguais e diferenciados.

Para isso, recorreu-se à categoria *direito à educação* como mediação promissora para problematizar a política de financiamento da educação no enfrentamento dos desafios educacionais. Neste quesito, Cury (2002) ajuda a pensar. Para ele, o direito à educação escolar, seja na perspectiva da igualdade, seja na perspectiva da diferença, é um espaço que “não perdeu e nem perderá a sua atualidade”, quando a intenção é garantir “futuro melhor para todos” (Cury, 2002, p. 246).

O pensamento e abordagens teórico-metodológicas do Ecosocialismo ajudam a iluminar os horizontes da investigação, por fornecerem, segundo Löwy (2021), “uma alternativa civilizatória radical, fundada nos argumentos básicos do movimento ecológico e na crítica marxista da economia política”. Essa perspectiva defende “o planejamento ecológico democrático, onde as principais decisões são tomadas pela própria população – e não pelo ‘mercado’” (Löwy, 2021, p. 472- grifos do autor). Para isso, é considerada a articulação de três elementos-chave: abordagem de base social, equilíbrio ecológico e planejamento democrático. Tendo em vista que esses elementos podem possibilitar a democratização da tomada de decisões e intervenções coletivas e planejadas, os autores os avaliam como medidas cruciais no enfrentamento de problemas decorrentes das elevadas disparidades sociais e educacionais na Amazônia.

Löwy (2021) acrescenta que o processo de transição para outras bases de civilização incorpora lutas em torno de questões concretas, advindas de experiências locais, igualmente importantes como as lutas protagonizados por movimentos amplos de resistência, de caráter mundial. Nessa perspectiva, segundo Löwy (2021), há diversas interseções importantes com outros movimentos sociais, como o Movimento Feminista, o Movimento por Justiça Climática, o Movimento Indígena, movimentos camponeses, com os sindicatos de trabalhadores, com comunidades cristãs de base, dentre outras. As interseções produzem “o Movimento de movimentos”, mobilizado pela premissa de que “o Sistema tem de ser transformado, e que outro mundo é possível para além da mercantilização [*commodification*], da destruição do meio ambiente, da exploração e da opressão” (Löwy, 2021, p. 482).

Os aspectos convergentes ou pontos de interseção teóricos e práticos não são apenas possíveis, tornam-se necessários, e a perspectiva dos territórios apresenta novos elementos de possibilidades. Para Souza (2000), o território representa “um espaço definido por e a partir de relações de poder”, cuja centralidade não se restringe ao aspecto físico, ainda que importante. Nas palavras do autor, “o território será um campo de forças, uma teia ou relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da coletividade, ou ‘comunidade’, os insiders) e os ‘outros’, os outsiders” (Souza, 2000, p. 86).

Na perspectiva de elucidar o conceito de território, Souza (2000, p. 96) acrescenta que:

[...] sem dúvida, sempre que houver homens em interação com um espaço, primeiramente transformando a natureza (espaço natural) através do trabalho e depois criando continuamente valor ao modificar e ao retrabalhar o espaço social, estar-se-á também diante de um território e não só de um espaço econômico [...].

Para esse autor, o conceito de territorialidade é a adjetivação de um “certo tipo de interação entre homem e espaço” (Souza, 2000, p.99.). Portanto, é sempre uma relação humana mediatizada pelo espaço. Assim, as territorialidades se constituem e desconstituem em processos de *des-re-territorialização*, porque os territórios não são fixos, podendo ser caracterizados como contínuos e descontínuos, em redes de mobilizações locais e internacionais, ou seja, constituem multiterritorialidades (Haesbaert, 2000, 2004).

As territorialidades, que são abstrações, decorrem de processos de territorialização, ou seja, das diferentes formas de agrupamento e organização, que refletem “as mobilizações políticas mais recentes e chamam atenção para os sujeitos e suas formas organizativas” (Almeida, 2004, p. 26). Nessa direção, são os processos de territorialização que produzem territorialidades e configuram um mosaico de situações sociais, práticas e operacionais, representando tanto “territórios étnicos”, como “comunidades quilombolas de Alcântara (MA)”, quanto “territórios aquáticos”, referentes aos pescadores da Vila do Jenipapo na Ilha do Marajó (Almeida, 2004, p. 25). Assim, o autor enfatiza que o território, sendo uma construção social, volta-se aos critérios intrínsecos de mobilização e enfatiza o fator que enuncia a disputa e o conflito (Almeida, 2004).

A ideia de território e de territorialidades remete à discussão do direito à igualdade e do direito à diferença. Neste ponto, Cury (2002, p. 225) colabora na construção de um entendimento dessas duas categorias, advertindo que “a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples”, tendo em vista que a igualdade é o princípio da não-discriminação e o “norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias”, como “os privilégios de sangue, etnia, religião” (Cury, 2002, p. 225). Portanto, apresenta-se como um conteúdo abstrato. De outro lado, a heterogeneidade e as diferenças são visíveis e imediatamente perceptíveis.

Sobre isso, Cury (2002, p. 255) argumenta que:

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Assim sendo, a construção de mediações entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar é necessária. Cury (2002) evidencia a complexidade dessa questão ao argumentar que o direito político encontra dificuldades para se firmar em contextos marcados por desigualdades sociais acentuadas, como é o caso da educação escolar nas múltiplas realidades amazônicas, requerendo intervenção em termos da gratuidade e da obrigatoriedade, como “modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil” (Cury, 2002, p. 249). Ademais, o autor afirma que o direito à diferença é legítimo e está declarado, mas

um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar (Cury, 2002, p. 255-256).

Talvez, nesta assertiva, esteja a base para a construção de mediações que sustentem a defesa de educação e de financiamento diferenciados e adequados, como

estratégia para reduzir as desigualdades educacionais na Amazônia, ou seja, como forma de se chegar à igualdade básica.

Por fim, Cury (2002, p. 255) advoga que:

A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.

No entendimento dos autores deste artigo, a perspectiva dos territórios, ainda que enfatize as diferenças, não nega a importância do Estado e das políticas públicas intervindo em prol da garantia de direitos sociais. Os territórios se apresentam como forças que interagem pelo reconhecimento das diferenças a serem contempladas nas políticas públicas. Como advertido por Almeida (2004, p. 10), “a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável”.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o que os autores intentam é estimular a imaginação científica, amadurecendo as discussões com investigações concretas, na perspectiva, como sugerida por Boron (1994, p. 269), de construir “um esquema integrado que leve em conta a relação dialética entre Estado e sociedade, entre economia e política, capaz de descobrir seus vínculos complexos, não-lineares, não-mecânicos e não-deterministas que as fundam em um todo orgânico”. Isto posto, Boron (1994, p. 270) complementa: “sem a práxis criativa dos homens e das mulheres que são os protagonistas reais da história, o projeto teórico e prático de Marx pode frustrar-se indefinitivamente. As possibilidades podem abortar-se e a civilização recair na mais obscura barbárie”.

Desafios na garantia do direito à educação em municípios do Pará

Na perspectiva de subsidiar as discussões sobre os desafios para a garantia do direito à educação em territórios da Amazônia Paraense, este item desdobra-se em quatro subitens que representam indicadores de forte impacto no financiamento da educação. O primeiro descreve as características das escolas localizadas no meio rural de 10

municípios, chamando atenção para o quantitativo de escolas pequenas como peculiaridades dessas comunidades. O segundo aborda as taxas de atendimento e *déficits* educacionais nesses municípios. O terceiro apresenta as condições infraestruturais das escolas localizadas nesses territórios e o quarto chama atenção para os limites de receitas diante dos desafios, representadas pela média de gastos por aluno.

Características das escolas dos territórios da Amazônia Paraense - campo, águas e florestas

Considerar o contexto socioeconômico, as territorialidades, a localização e o tamanho das escolas quando o assunto é financiamento da educação é ponto pacificado, quando a intenção é a garantia de direito à educação nas Amazônias. Todavia, a lógica da “disponibilidade orçamentária”, que norteia a tomada de decisão das políticas de financiamento (montante disponibilizado, critérios de distribuição e controle social sobre a utilização dos recursos), não considera as múltiplas realidades da educação nos territórios, consolidando assim a negação de direitos para os sujeitos, povos e populações das comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas.

Os territórios localizados às margens dos rios, nos campos e nas florestas da Amazônia Paraense possuem características bastante diferentes das demais regiões do País. No Pará, as “áreas rurais” congregam um conjunto de comunidades com tipologias diferenciadas: comunidades ribeirinhas; comunidades em assentamentos rurais; comunidades em colônias agrícolas; comunidades praianas; comunidades vicinais (em beira de estradas); comunidades garimpeiras (próximas a garimpos); comunidades indígenas (em terras indígenas); comunidades remanescentes de quilombos, dentre outras.

Essas comunidades respondem por volumes populacionais com características socioeconômicas diferenciadas. Há entre elas diferenças substanciais quando se leva em consideração a tipologia das construções civis bem como a incidência dos meios de produção de subsistência ou não. As escolas que se distribuem espacialmente no meio rural paraense pertencem a territórios que guardam aspectos locais diferenciados.

No Pará, em 2023, somavam-se 2.327 escolas localizadas em áreas rurais de pequeno porte com até 30 alunos matriculados (Tabela 1). Em termos médios, 50,58% desse total são de escolas com até 17 alunos. Foi possível identificar 59 escolas com até 5 alunos matriculados. Constata-se também a existência de 875 escolas com até 14 alunos

matriculados e 1.452 escolas com matrícula superior a 15 alunos, com limite máximo de até 30 alunos, como pode ser observado pelos dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Número de escolas municipais rurais ativas com até 30 alunos, segundo classes de alunos, Pará, 2023.

Nº de Alunos (Turmas)	Nº de Escolas
3 --- 6	59
6 --- 9	164
9 --- 12	295
12 --- 15	357
15 --- 18	302
18 --- 21	294
21 --- 24	279
24 --- 27	247
27 --- 30	330
Total	2.327

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024).

Os dados também evidenciam que, do total de escolas municipais “rurais” com até 30 alunos, 660 são aquelas que estão em áreas de localização diferenciada⁴. Dentre elas: 59,7%, encontram-se em áreas de assentamento rural; 21,8 %, em terras indígenas; 15,9 %, em áreas remanescentes de quilombos; e, 2,6 %, em áreas de povos e comunidades tradicionais. As escolas em assentamentos rurais, portanto, são as de maior frequência nessa espacialização. Relativamente às classes de alunos, persiste o registro de pequenos volumes de matrículas, com identificação de 17 escolas com até 6 alunos matriculados. Somam-se 321 escolas (48,6%) com até 17 alunos matriculados e 339 escolas (51,4%) com matrícula acima de 17 alunos no ano (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de escolas municipais rurais ativas com até 30 alunos, segundo classes de alunos e localização diferenciada, Pará, 2023

Localização diferenciada	Nº de Alunos (Classes)				
	3 --- 6	6 --- 9	9 ---18	18 ---30	Total
Área de assentamento	10	23	154	207	394
Terra indígena	4	15	48	77	144
Área - Comunidade remanescente de quilombos	2	4	51	48	105
Área - Localiza povos e comunidades tradicionais	1	1	8	7	17
Nº de escolas	17	43	261	339	660

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024).

⁴ Assentamento rural, terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos e áreas de povos e comunidades tradicionais.

Os 10 municípios paraenses referenciados neste artigo também apresentam situações bastante semelhantes às das escolas do Pará no seu todo.

A área rural de Abaetetuba é formada por rios e córregos e cortada por estradas vicinais. Tem uma economia local baseada na agricultura familiar, pesca e extrativismo. No município, constam 16 escolas com até 30 alunos matriculados.

Acará, município conhecido pelas atividades agrícolas, extrativistas e pecuárias, é grande produtor de mandioca, dendê, açaí, cupuaçu, pupunha e madeira. Possui 39 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Altamira é um importante polo cacauzeiro da região e tem uma rica biodiversidade. A região abriga também várias unidades de conservação, como a Floresta Nacional de Altamira, o Parque Nacional do Jamanxim e a Estação Ecológica Terra do Meio. Há maior incidência de escolas localizadas em terras indígenas e apresenta um total de 48 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Breves, com grande área ocupada por ribeirinhos, tem uma economia baseada no extrativismo, na agricultura, na pecuária e na piscicultura. Registra-se maior incidência de escolas localizadas em áreas de assentamento rural. Possui 37 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Cametá é composto por um conjunto de ilhas que são chamados de Arquipélago de Cametá - um grande arquipélago fluvial do rio Tocantins. A maior incidência de escolas encontra-se em comunidades remanescentes de quilombos. O município registra um total de 54 escolas com até 30 alunos matriculados.

Maju abriga grandes e pequenos módulos agrícolas de produção (menores de 100 hectares). Há maior incidência de escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos e em áreas onde se localizam povos e comunidades tradicionais. Apresenta 44 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Novo Repartimento tem uma área rural com pecuária, extrativismo vegetal e agricultura. É um dos maiores produtores de gado do Brasil. Há maior incidência de escolas localizadas em áreas de assentamento rural. O município apresenta um total de 27 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Oriximiná é caracterizado por pecuária leiteira, predominantemente praticada por agricultores familiares. Nesse município, há maior incidência de escolas localizadas em áreas de assentamento rural, em comunidades

remanescentes de quilombos e em áreas indígenas. Apresenta um total de 17 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Santarém tem características rurais relacionadas com a pecuária, a agricultura e a floresta. Há maior incidência de escolas localizadas em áreas de assentamento rural e com algumas em terras indígenas. Apresenta um total de 120 escolas com até 30 alunos matriculados.

O município de Tomé-Açu tem características rurais marcadas pela agricultura tradicional e pelo cultivo de pimenta do reino, açaí, mandioca, cacau, cupuaçu, acerola, maracujá, pitaya, muruci e goiaba. Há maior incidência de escolas localizadas em terras indígenas e de algumas em comunidades remanescentes de quilombos. O município apresenta um total de 15 escolas com até 30 alunos matriculados.

Portanto, escolas pequenas é uma peculiaridade nos territórios dos povos que vivem no campo, nas águas e nas florestas da Amazônia Paraense, pela singularidade ambiental e sua relação de preservação da natureza. Os modos de vida, os territórios e as territorialidades ganham formas nos diferentes meios de produção da subsistência dos pequenos agricultores, dos pescadores, dos extrativistas, que se confrontam com as investidas dos capitalistas, para quem a terra, as águas e as florestas representam apenas “negócios” (Vasconcelos, 2017). Nesses contextos, em que interesses se confrontam, a educação escolar também é vista por ângulos diferentes. Pelo olhar da lucratividade, escolas precarizadas, fechadas ou nucleadas “não importam”, mas para os pequenos agricultores, pescadores, extrativistas, quilombolas e indígenas, as escolas representam a defesa da vida e o fortalecimento dos seus territórios.

Dessa forma, se a educação é um direito e dever do Estado, a abertura de escola e sua manutenção nas comunidades em condições adequadas precisam ser garantidas. O desafio consiste então em projetar escolas que comportem a realidade e as necessidades das comunidades e territórios nas suas peculiaridades, o que é possível a partir da escuta dos saberes ancestrais dos amazônidas e de recursos financeiros compatíveis aos atendimentos das condições geográficas, ambientais e das necessidades educativas.

Déficit educacional em 10 municípios do Pará: a ausência do Estado na garantia do direito ao acesso à escola.

Os dados de *déficit* educacional, expressos na Tabela 03, revelam desafios postos ao poder público de municípios do Pará quanto ao acesso à educação básica, indicando o

número de pessoas em idade escolar, mas que estão fora do sistema, ou seja, desassistidas pelo Estado.

Tabela 3 – Taxa de pessoas que não frequentam a escola, por grupos de idade e déficit educacional por grupo de idades de municípios selecionados, Pará, 2022

Municípios selecionados	Taxa de pessoas que não frequentam creche, pré-escola ou escola, por grupo de idade (em %)				Déficit educacional - pessoas que não frequentam creche, pré-escola ou escola, por grupo de idade			
	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos
Abaetetuba	79,1	8,3	1,2	9,7	7.673	440	279	813
Acará	78,0	23,3	8,5	21,6	3.233	460	846	845
Altamira	75,9	24,2	3,8	18,5	6.252	1.063	739	1.201
Breves	88,4	44,1	7,3	27,6	8.805	1.983	1.528	1.956
Cametá	84,5	11,4	1,5	13,2	7.610	515	328	1.107
Moju	86,9	24,2	3,6	19,0	5.168	740	521	1.058
Novo Repartimento	84,6	19,3	2,8	27,5	3.826	388	285	1.064
Santarém	84,4	19,1	2,2	14,5	17.670	2.100	1.165	2.655
Oriximiná	89,1	17,2	1,8	15,6	5.032	404	213	677
Tomé-Açu	87,7	22,0	2,2	19,5	4.575	531	256	724

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022).

Os dados da Tabela 03 mostram o *déficit* educacional em dez municípios do Pará, evidenciando que, em 2022, o número de pessoas com até 3 anos de idade que não frequentavam creche, pré-escola ou escola era bem elevado, com variações percentuais de 75,9% a 89,1%.

Dentre os dez municípios, em Oriximiná, registrou-se a pior taxa de atendimento para crianças de até 03 anos, correspondente a 89,1%, o que, em números absolutos, representa 5.024 crianças excluídas do sistema escolar. O município de Breves apresentou o maior *déficit* educacional para o grupo de crianças com idades entre 04 a 05 anos de idade, indicando que 44,1% das crianças com direito à matrícula em pré-escolar estão sem acesso à educação escolar. Em relação à faixa etária de 6 a 14 anos, o município com maior *déficit* foi Acará, com 8,5% de crianças e jovens sem acesso a esse direito subjetivo. O percentual de jovens e adolescentes com idade entre 15 e 17 anos fora da escola foi mais expressivo no município de Novo Repartimento, com 27,6% de adolescentes sem frequentar o ensino fundamental e nem o Ensino Médio.

A realidade educacional desses municípios revela um cenário complexo e desafiador, no que tange ao acesso a esse direito social básico e subjetivo, quando cotejado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecidas pela Lei nº 13.005

(Brasil, 2014), que deveriam ser atingidas até 2024/2025⁵. As Metas 01, 02 e 03 tratam da ampliação das matrículas na educação infantil, ofertadas em creches, para crianças com até 3 anos de idade, que deveria alcançar, no mínimo, 50% até o final da vigência, e a universalização das matrículas para a população de 4 a 14 anos e de 15 a 17 anos até o final de sua vigência (Brasil, 2014). Contudo, como mostram os dados da Tabela 3, nos dez municípios, o *déficit* em creche continua bem superior a 50% e persiste no ensino obrigatório. A matrícula na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, é obrigação dos pais e dever do Estado em ofertá-la gratuitamente. Todavia, os dados da Tabela 3 evidenciam que, nesses dez municípios do Pará, são 25.918 crianças e jovens, de 4 a 17 anos, a quem esse direito continua sendo negado.

Ao considerar o total de população que não frequentava a escola em todas as faixas de idade nesses dez municípios, são 92.769 crianças e adolescentes, sendo que, desse montante, 66.851 são crianças com até 3 anos e 25.918, na faixa de idade em que o ensino é obrigatório e deveria estar universalizado.

Destaca-se que os desafios em garantir acesso à escola tomam proporções diferenciadas no estado do Pará, especialmente ao considerar a extensão territorial, as distâncias entre os territórios e comunidades, separados por muitos rios, longos e caudalosos, a diversidade cultural de povos e comunidades, as dificuldades socioeconômicas, os problemas de infraestrutura, a falta de logística necessária e, sobretudo, os custos elevados. Essas condições redimensionam o tamanho dos problemas no enfrentamento aos *déficits* educacionais, conforme projetado pelas Metas do PNE, tornando a tarefa complexa, porém urgente.

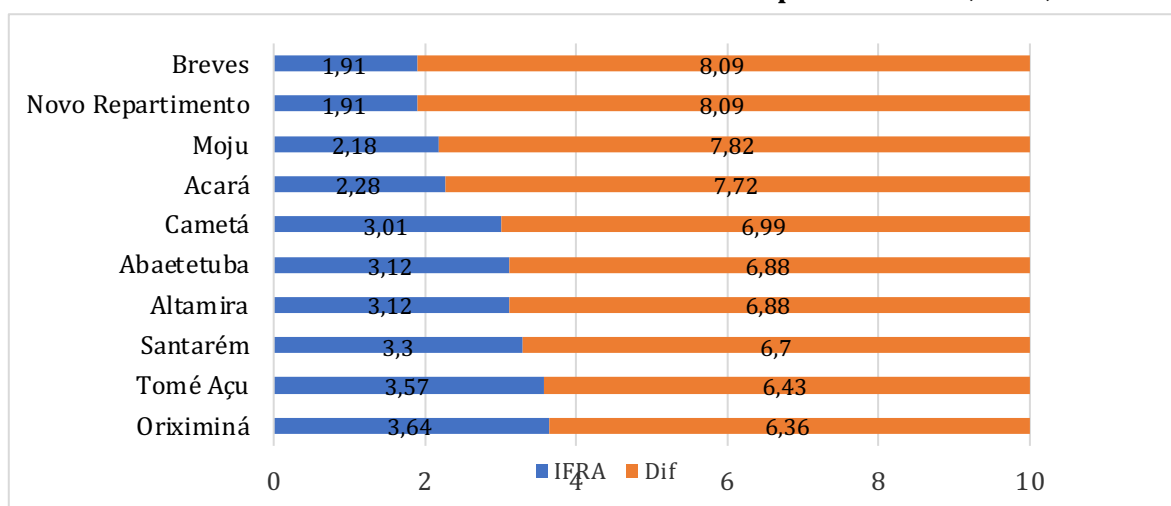
Condições infraestruturais de escolas do campo, águas e florestas das redes municipais de ensino do Pará

O estudo analisou as condições de funcionamento das escolas em dez municípios, com foco em fatores como infraestrutura básica, acesso ao esporte e lazer, espaços pedagógicos, alimentação escolar e aspectos tecnológicos e laboratoriais.

⁵ Com a sanção da Lei 14.934/2024, o prazo de vigência da Lei 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação, teve sua vigência prorrogada até dezembro de 2025 (Brasil, 2024).

O Gráfico 1 apresenta o resultado do Índice INFRA, que avalia as condições infraestruturais das escolas das redes municipais localizadas nas áreas rurais dos dez municípios, permitindo inferir alguns resultados. A escala do INFRA está representada no gráfico nas cores referidas, ou seja, a parte azul contempla o resultado para o município, e a parte laranja, o quanto falta para uma infraestrutura adequada ao ensino-aprendizagem.

Gráfico 1: Índice INFRA de escolas rurais das redes municipais de ensino, Pará, 2023



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados do Censo Escolar (INEP, 2024).

As informações contidas no Gráfico 1 evidenciam situações de fragilidade nos aspectos infraestruturais das escolas localizadas na área rural dos dez municípios paraenses aqui representados. Considerando a escala do indicador INFRA (0 a 10), percebem-se valores muito inferiores ao máximo da pontuação, o que denota que as escolas desses municípios apresentavam, em 2023, uma situação infraestrutural muito precária nas dimensões analisadas.

Essa situação agrava-se quando se trata de escolas localizadas nos territórios de assentamentos, quilombolas e indígenas. Em Abaetetuba, o Índice INFRA foi 2,60 para as escolas em áreas de assentamento rural e 2,78 para escolas em comunidades remanescentes de quilombos. Em Acará, foi de 1,57, para as escolas em áreas remanescentes de quilombos. Em Altamira, de 1,51 para as escolas em terras indígenas. Em Breves, foi de 1,25, para as escolas em áreas de assentamento rural. Em Cametá, foi de 2,61, para as escolas em áreas remanescentes de quilombos. Em Moju, foi de 1,83, para as escolas em áreas remanescentes de quilombos. Em Novo Repartimento, foi de 1,50, para as escolas em áreas de assentamento rural. Em Oriximiná, foi de 2,89, para as escolas em

áreas de assentamento rural e 2,96 para comunidades remanescentes de quilombos. Em Santarém, foi de 2,10, para as escolas em áreas de assentamento rural e de 2,25 para as terras indígenas. Em Tomé-Açu, foi de 2,22, para as escolas em terras indígenas.

Observa-se, nos municípios citados, que o índice que mede a condição infraestrutural das escolas (INFRA) situa-se entre 1,50 e 3,00 para as localizações diferenciadas referidas. Nesse intervalo, considerando a dimensão *infraestrutura básica e de acessibilidade*, as escolas funcionam em prédios escolares, com abastecimento de água e energia elétrica fora da rede pública, ou seja, por meio de cacimba ou poços artesianos, e energia proveniente de geradores. Quanto ao acesso à prática desportiva e recreativa, não há disponibilidade de espaços para atividades recreativas, como quadra de esportes, parque infantil ou pátio coberto. Os materiais pedagógicos são raros. Em relação aos itens tecnológicos e laboratoriais, não há incidência significativa. Portanto, escolas que se encontram no intervalo de 1,50 a 3,00, guardam situações bastante elementares de infraestrutura física e de serviços básicos.

De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), “caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais” (Brasil, 2010). No entanto, a precariedade infraestrutural das escolas do campo, das águas e da floresta permanece.

O Financiamento da Educação nos dez municípios do Pará

A análise dos dados sobre atendimento educacional revela que o *déficit* educacional continua sendo um grande desafio, quando aponta um número expressivo de crianças e adolescentes fora da escola. As condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas são precárias, com poucas chances de garantir a qualidade do ensino, conseqüentemente o direito à educação.

Na tabela 4, estão dispostos dados das receitas destinadas à educação, por fonte, possibilitando a análise da participação das fontes em relação ao montante de recursos disponibilizado em âmbito municipal, assim como permitindo dimensionar a insuficiência de recursos para combater efetivamente as desigualdades e garantir direito à educação.

Tabela 4 – Receitas da educação por fonte e percentual de participação em relação ao total de dez municípios, Pará, 2022

Municípios	Receitas				%	%	%
	Total (a)	Imp. S/Fundeb (b)	Fundeb (c)	FNDE (d)	(b/a)	(c/a)	(d/a)
Abaetetuba	148.526.714	14.994.824	125.115.139	8.416.751	10,10	84,24	5,67
Acará	130.225.978	8.821.491	114.378.492	7.025.995	6,77	87,83	5,40
Altamira	179.562.744	22.951.467	149.146.248	7.465.029	12,78	83,06	4,16
Breves	224.190.934	12.009.337	201.326.449	10.855.149	5,36	89,80	4,84
Cametá	223.875.547	19.043.000	194.523.289	10.309.259	8,51	86,89	4,60
Moju	136.058.958	10.727.088	118.942.459	6.389.411	7,88	87,42	4,70
Novo Repartimento	107.366.521	10.133.210	93.295.995	3.937.317	9,44	86,89	3,67
Oriximiná	129.496.389	18.192.421	104.697.525	6.606.443	14,05	80,85	5,10
Santarém	423.368.607	46.542.627	357.445.987	19.379.993	10,99	84,43	4,58
Tomé-Açu	125.919.103	8.644.230	110.512.179	6.762.695	6,86	87,76	5,37

Fonte: Elaborada pelos autores com base em FNDE (2023) e INEP (2024).

Os dados da Tabela 4 evidenciam que, nos 10 municípios, a participação dos recursos do Fundeb foi superior a 80%, indicando que este Fundo é responsável por garantir a maior parcela de financiamento da educação desses municípios. Isso significa dizer que mais de 80% dos recursos devem ser utilizados de acordo com as regras do Fundo, implicando em pouca autonomia dos municípios para o enfrentamento dos desafios evidenciados nos subitens 3.1, 3.2 e 3.3.

Destaca-se a baixa participação percentual da receita de impostos (próprios) não vinculada ao Fundeb, que variou entre os municípios de 5,36% (Breves) a 14,5% (Oriximiná). Esses valores representam, em tese, a autonomia orçamentária dos municípios para investirem, para além das regras do Fundeb e no atendimento das peculiaridades e necessidades educativas dos territórios. A fonte de receita FNDE foi a de menor participação no montante de recursos destinados à educação, variando de 3,67% (Novo Repartimento) a 5,67% (Abaetetuba). Importa ressaltar que parte desses recursos representa a colaboração da União para combater as desigualdades educacionais, no exercício da sua função de suplência, ou seja, muito pouco face à magnitude dos desafios explicitados nos subitens 3.2 e 3.3.

O subfinanciamento está também evidenciado nos valores de gasto-aluno/ano/mês, calculados a partir das despesas pagas com recursos do Fundeb e das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino-MDE, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 – Gasto aluno/ano/mês com manutenção e desenvolvimento de ensino da educação básica nos municípios selecionados, Pará, 2023.

Municípios	Gasto-aluno Fundeb		Gasto-Aluno-MDE	
	Ano	Mês	Ano	Mês
Abaetetuba	9.112,67	759,39	10.034,15	836,18
Acará	7.753,87	646,16	9.030,64	752,55
Altamira	7.320,59	610,05	8.983,65	748,64
Breves	9.951,80	829,32	10.349,24	862,44
Cametá	8.331,43	694,29	8.863,41	738,62
Moju	8.189,53	682,46	8.776,38	731,37
Novo Repartimento	8.182,63	681,89	9.092,58	757,71
Oriximiná	7.560,08	630,01	8.737,79	728,15
Santarém	7.727,05	643,92	8.643,72	720,31
Tomé-Açu	7.436,24	619,69	8.216,66	684,72

Fonte: Elaborado pelos dos autores com base em FNDE (2023) e INEP (2024).

Nota-se, pelos dados da Tabela 5, que grande parcela do gasto-aluno-ano-MDE dos municípios em análise é efetivada como gasto-aluno-ano-Fundeb, variando entre 81,49%, em Altamira, e 96,16%, em Breves. Nessa direção, os gastos por aluno-ano/MDE, calculados a partir de outras fontes de receitas, excluindo o Fundeb, variaram de R\$1.663,05 reais a R\$ 397,45, o equivalente a variação do gasto-aluno/mês, de R\$ 138,59 reais/mês a R\$33,12 reais/mês, respectivamente.

Assim, quando os *déficits* educacionais e as condições precárias de funcionamento das escolas são cotejados com os dados de receitas destinadas à educação e dos valores de gasto-aluno/ano/mês de MDE dos municípios, evidencia-se pouca margem de autonomia financeira dos municípios para ampliar as redes, manter as escolas nas comunidades em condições dignas de funcionamento. Em 2023, do total de recursos do Fundeb, o montante destinado para pagamento da remuneração de profissionais da educação foi acima de 80% nos dez municípios (Abaetetuba, 97%; Acará, 81%; Altamira, 88%; Breves, 88%; Cametá, 98%; Moju, 86%; Novo Repartimento, 96%; Oriximiná, 87%; Santarém, 85% e Tomé-Açu, 83%). Todavia, é necessário aprofundar as investigações, tanto em termos das especificidades dos territórios quanto sobre as prioridades na alocação dos recursos. De todo modo, o montante disponibilizado por aluno ratifica a necessidade de re-desenhar a política de financiamento, em relação ao volume de recursos e aos critérios de distribuição, quando a intenção é garantir direito à educação nos territórios ribeirinhos, quilombolas e indígenas da Amazônia.

Considerações finais

As discussões realizadas acerca do direito à educação em territórios dos povos e comunidades da Amazônia Paraense, como norte da análise dos desafios para o financiamento da educação, remetem ao reconhecimento de que se trata de um campo complexo, multifacetado, permeado de contradições, que vai muito além da garantia de acesso à escola. A educação é um direito e dever do Estado, mas as circunstâncias em que é realizada representam a oferta de um direito de segunda/terceira categoria.

A escola não é atrativa quando é desvinculada da vida e funciona em construções abandonadas, sem instalações físicas apropriadas, sem água, energia e saneamento básico; quando os professores não são efetivos, bem formados e remunerados dignamente; quando os currículos são desvinculados das lutas em defesa da vida, dos territórios e de suas territorialidades, das manifestações culturais e religiosas, das expressões linguísticas dos povos e comunidades amazônicas. A educação deve vislumbrar a construção de relações de pertencimento e de empoderamento dos sujeitos nos e pelos territórios, para tornar-se efetivamente um direito, construído de maneira contextualizada e respeitosa.

A continuidade da negação de direitos nas amazônias sustenta-se na apropriação desigual da produção social, na hierarquia de poder e de saberes, atravessada pela perspectiva do colonizador, na exploração descontrolada da natureza e das pessoas. Sedimenta-se por meio de narrativas que desviam o olhar do foco do problema, desvirtuando a realidade para favorecer interesses privados, dentre as quais destacam-se as de que: a extensão territorial é problema, assim como as distâncias entre as escolas e a sede; que escolas pequenas são inviáveis. Essas narrativas sustentam políticas públicas que invisibilizam as realidades e necessidades dos territórios e seus sujeitos, ao invés de ampliar os investimentos e apostar no potencial enriquecedor e desafiador das diferenças.

Os desafios aqui destacados, dentre muitos, requerem ações urgentes e capazes de combater as desigualdades educacionais para avançar na garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos dos territórios da Amazônia Paraense e de outras Amazônias, assim como das periferias urbanas. Todavia, o padrão atual de financiamento da educação

não comporta as realidades e necessidades dos povos e comunidades das Amazônias. É necessário “re-desenhar” a política de financiamento da educação.

Na perspectiva dos territórios, financiamento adequado passa pelo reconhecimento de peculiaridades geográficas, ambientais e socioeconômicas, cujo atendimento remete a montantes de recursos diferenciados e a critérios diversificados de distribuição. Isso requer aprofundamento de estudos e enfrentamentos permanentes. Nessa direção, analisar a capacidade de financiamento da educação dos municípios, assegurar processos de escuta e de debates com as comunidades e territórios do campo, das águas e das florestas, colocam-se como pautas promissoras. Por fim, avançar na garantia de direitos à educação em territórios da Amazônia Paraense passa pela sinergia de várias políticas públicas, que fortaleçam os territórios, que reconheçam suas populações como sujeitos de direitos à igualdade e à diferença, pela manutenção de escolas de qualidade, pela preservação da natureza e da vida!

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 9, 2004.

BORON, Atilio. A transição para a democracia na América Latina: problemas e perspectivas. In: BORON, Atilio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação 1 do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília-DF, p. 3, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília-DF, p. 1-11, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília-DF, p. 1, 26 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nota Técnica nº 4569649, Sistema Eletrônico de Informações (SEI), 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Brasília, DF: 2023. Disponível em:

ROLIM, Rosana Maria Gemaque; REIS, Antônio Cláudio Andrade dos; GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. Desafios para o financiamento da educação básica em territórios da Amazônia paraense

<https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 abr. 2025.

HAESBAERT, Rogério Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, I. E. DE; GOMES, P. C. DA C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 30/06/2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática. Tabela 10056. **Censo Demográfico 2022: Educação: Resultados Preliminares da Amostra**. 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2023.zip

Acesso em: 25 abr. 2025.

LÖWY, Michael. Ecosocialismo: o que é, por que precisamos dele, como chegar lá. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 471-482, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i2.45816. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45816> Acesso em: 24 abr. 2025.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre o espaço e o poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREIA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo no Amazonas: histórias e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

*Recebido em Maio de 2025
Aprovado em Agosto de 2025
Publicado em Dezembro de 2025*
