

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: A OFENSIVA NEOLIBERAL E OS DESAFIOS DA EMANCIPAÇÃO

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND EDUCATION IN THE AMAZON: THE NEOLIBERAL OFFENSIVE AND THE CHALLENGES OF EMANCIPATION

Arminda Rachel Botelho Mourão¹

Antonio de Souza Braga²

Janilce Negreiros Ferreira³

Huéfeson Falcão dos Santos⁴

Rafael Silva Nunes⁵

Jonas Araújo Pereira Júnior⁶

Anderson Litaiff Feitosa da Costa⁷

RESUMO: Este artigo discute as tensões que atravessam a gestão democrática da educação pública na Amazônia, situando-a no interior de um cenário mais amplo marcado pela expansão do neoliberalismo e pelo aprofundamento da crise ecológica. Parte-se da compreensão de que a Amazônia, historicamente inserida de forma subordinada no sistema capitalista, tem sido tratada como território estratégico para a acumulação de riquezas, muitas vezes em detrimento das populações que nela vivem. A partir de uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético, analisam-se os impactos dos grandes projetos de infraestrutura, da financeirização da economia e das reformas educacionais orientadas pelo mercado sobre a autonomia escolar e a participação comunitária. Argumenta-se que, embora a legislação brasileira assegure formalmente a gestão democrática, sua concretização na região amazônica encontra obstáculos estruturais, históricos e políticos. Defende-se, por fim, que a construção de uma educação pública comprometida com a emancipação humana exige o fortalecimento de práticas participativas enraizadas nos territórios e sensíveis às múltiplas formas de vida que constituem a Amazônia.

Palavras-chave: Educação. Amazônia. Gestão Democrática. Crise Ecológica. Neoliberalismo.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFAM.

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

³ Doutora em Educação e Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED/UEA) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁵ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Bolsista FAPEAM.

⁶ Doutorando em educação pela Universidade Federal do Amazonas.

⁷ Doutorando em educação pela Universidade Federal do Amazonas

ABSTRACT: This article discusses the tensions surrounding the democratic management of public education in the Amazon, situating them within a broader context marked by the expansion of neoliberalism and the deepening ecological crisis. It is based on the understanding that the Amazon, historically incorporated into the capitalist system in a subordinate manner, has been treated as a strategic territory for wealth accumulation, often to the detriment of the populations that inhabit it. Drawing on a historical-dialectical materialist approach, the study analyzes the impacts of large-scale infrastructure projects, the financialization of the economy, and market-oriented educational reforms on school autonomy and community participation. It argues that, although Brazilian legislation formally guarantees democratic management, its implementation in the Amazon region faces structural, historical, and political obstacles. Finally, the article contends that the construction of a public education committed to human emancipation requires the strengthening of participatory practices rooted in local territories and responsive to the multiple forms of life that constitute the Amazon.

Keywords: Education. Amazon. Democratic Management. Ecological Crisis. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Falar da Amazônia é, quase sempre, evocar imagens da floresta, dos rios extensos, da biodiversidade exuberante que desperta atenção mundial. No entanto, a região é também o espaço concreto de existência de milhões de pessoas que vivem, trabalham, estudam e constroem cotidianamente suas formas de sociabilidade. Segundo IBGE (2022, p.45), são cerca de 28 milhões de habitantes, distribuídos entre grandes centros urbanos, pequenas cidades, comunidades ribeirinhas, terras indígenas, assentamentos rurais e territórios quilombolas. Pensar a Amazônia, portanto, exige deslocar o olhar da paisagem natural para as relações sociais que a atravessam. E sobre os estudantes em fase escolar, segundo o BID (2025, p. 3):

Na Amazônia, vivem 8 milhões de crianças em idade escolar (de 6 a 17 anos), das quais 6% são indígenas e 60% afrodescendentes. O relatório destaca diferenças marcantes entre a perspectiva nacional e a situação geral na Amazônia; propõe soluções potenciais para fechar as lacunas; e serve como um chamado urgente à ação, enfatizando a necessidade premente de aumentar o investimento e melhorar os sistemas educacionais para garantir que nenhum estudante fique para trás. (BID, 2025, p. 3).

Historicamente, para MOURÃO, (2006, p. 112) a região foi incorporada ao projeto nacional e ao mercado internacional como área de exploração de recursos. Para Hora (2024, p. 5), das chamadas “drogas do sertão” ao ciclo da borracha, da abertura de rodovias à expansão recente do agronegócio, da mineração e das grandes hidrelétricas, consolidou-se uma lógica que enxerga o território prioritariamente como reserva de matérias-primas. Esse padrão de desenvolvimento produziu riqueza, mas também desigualdades profundas, conflitos fundiários, deslocamentos forçados e precarização das condições de vida de inúmeras comunidades.

A educação pública não está dissociada desse processo. Ao contrário, ela é atravessada pelas mesmas contradições que marcam a formação social amazônica (Mourão, 2006, p. 115). De

um lado, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagram a gestão democrática como princípio estruturante do ensino público (BRASIL, 1988, Art. 206; BRASIL, 1996, Art. 3º). De outro, observa-se a crescente influência de reformas educacionais orientadas por parâmetros de eficiência, desempenho e responsabilização, fortemente associadas à racionalidade neoliberal. (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 15).

É nesse embate que se situa o problema central deste estudo: de que maneira os dispositivos legais que asseguram a gestão democrática se concretizam, ou encontram barreiras, no contexto amazônico, marcado simultaneamente pela exploração do território e pela legitimação de políticas educacionais?

Para Horta (2024) a relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando se consideram os dados educacionais da região. Milhões de crianças e adolescentes encontram-se em idade escolar na Amazônia, muitos deles pertencentes a povos indígenas, populações negras, ribeirinhas, dos campos e das águas. Trata-se de um contexto profundamente diverso, que demandaria políticas sensíveis às especificidades culturais e territoriais. Entretanto, persistem índices elevados de reprovação e evasão, especialmente nos anos iniciais da escolarização, sinalizando que a universalização formal do acesso não tem sido acompanhada pela garantia de permanência com qualidade socialmente referenciada. (HORA, 2024, p. 7)

3

Assim, este trabalho busca analisar a tensão entre três dimensões que se articulam de forma complexa: (1) os marcos legais que fundamentam a gestão democrática; (2) as reformas educacionais orientadas pela lógica de mercado; e (3) a crise ecológica associada ao modelo de desenvolvimento hegemônico na Amazônia. Para tanto, adota-se uma pesquisa bibliográfica que foi realizada no período da disciplina Educação na Amazônia, da Linha 1 do Programa de Pós-Graduação na Amazônia. A pesquisa foi de caráter bibliográfico, ancorada no materialismo histórico-dialético. Segundo Paludo (2018) a educação é uma prática social inserida em uma totalidade marcada por disputas de classe, conflitos territoriais e projetos antagônicos de sociedade. (PALUDO, 2018, p. 10).

1 CRISE ECOLÓGICA, CAPITALISMO E A AMAZÔNIA COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA

O início do século XXI tem sido marcado pelo reconhecimento cada vez mais evidente de que o atual modelo de desenvolvimento encontra limites ecológicos concretos. A intensificação das mudanças climáticas, a perda de biodiversidade e o avanço do desmatamento

revelam que a dinâmica de expansão permanente do capital produz efeitos que extrapolam a esfera econômica, alcançando o próprio equilíbrio dos ecossistemas. (COSTA, 2016, p. 132).

Na Amazônia, esses processos assumem contornos particularmente dramáticos. A expansão do agronegócio, a mineração em larga escala e a construção de grandes empreendimentos energéticos alteram profundamente os modos de vida tradicionais e transformam territórios historicamente ocupados por povos indígenas, ribeirinhos e camponeses (SILVA; MOURÃO, 2018, p. 22). Não se trata apenas de impactos ambientais; trata-se de reconfigurações sociais que implicam deslocamentos, perda de referências culturais e reestruturação das formas de trabalho.

A financeirização da economia global contribui para intensificar essa dinâmica. A terra, a água e a floresta passam a ser concebidas como ativos estratégicos, integrados a cadeias produtivas transnacionais. Nesse contexto, a Amazônia deixa de ser apenas espaço geográfico e converte-se em campo de disputa entre diferentes projetos: de um lado, um modelo voltado à exportação de commodities; de outro, propostas que defendem a preservação ambiental articulada ao respeito às territorialidades tradicionais. (HESPANHA; ARAGÓN, 2015, p. 3).

Grandes obras de infraestrutura, como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, ilustram essa tensão. Seus impactos extrapolam o campo energético e atingem dimensões sociais, culturais e educacionais. Comunidades deslocadas precisam reorganizar suas formas de existência em contextos urbanos que nem sempre oferecem condições adequadas de inserção social (SILVA; MOURÃO, 2018, p. 28). A escola, nesse cenário, torna-se espaço de adaptação forçada a uma nova realidade, muitas vezes desconectada das referências culturais originárias.

Diante desse quadro, torna-se evidente que discutir gestão democrática da educação na Amazônia implica reconhecer que a escola não é uma instituição isolada. Ela está imersa em um território marcado por conflitos, desigualdades e disputas em torno do uso da terra e dos bens naturais. Ignorar essa dimensão estrutural significa reduzir a análise educacional a aspectos meramente administrativos.

1.1 Gestão democrática como princípio e como prática em disputa

A gestão democrática na Constituição Federal de 1988 representou um marco importante no processo de redemocratização do país. Ao inscrevê-la entre os princípios do ensino público (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso VI), o texto constitucional reconheceu que a escola não poderia permanecer submetida a modelos autoritários de administração, herdados de períodos marcados pela centralização decisória e pela pouca participação social (DRABACH, 2017, p. 65).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reafirmou esse princípio, estabelecendo que os sistemas de ensino deveriam garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e assegurar mecanismos de envolvimento da comunidade escolar (BRASIL, 1996, Art. 14). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) incorporou metas relacionadas à democratização da gestão, ainda que o texto final tenha revelado ambiguidades ao associar participação a critérios de mérito e desempenho (BRASIL, 2014, Meta 19).

No plano normativo, portanto, o arcabouço legal brasileiro apresenta avanços significativos. Contudo, a distância entre a previsão jurídica e a prática concreta permanece um desafio (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 18). A gestão democrática não se reduz à existência de conselhos escolares formalmente instituídos ou à realização de consultas eventuais. Trata-se de um processo político que envolve disputa de projetos, construção coletiva de decisões e enfrentamento de relações de poder historicamente consolidadas.

Na Amazônia, essa discussão assume contornos específicos. A história regional foi marcada por formas de ocupação que pouco consideraram a participação das populações locais nas decisões sobre o uso do território (LOUREIRO, 2009, p. 42). Essa herança autoritária repercute também nas instituições educacionais, onde práticas verticalizadas ainda se fazem presentes (MOURÃO, 2006, p. 156). Em muitos casos, decisões relativas à organização escolar, ao fechamento de unidades ou à definição de currículos são tomadas de maneira centralizada, sem diálogo efetivo com as comunidades.

Além disso, a diversidade sociocultural da região impõe desafios adicionais. Implementar a gestão democrática em contextos indígenas, ribeirinhos ou quilombolas requer reconhecer saberes, tempos e formas de organização distintas daquelas predominantes nos centros urbanos (FERREIRA, 2022, p. 89). Não se trata apenas de abrir espaços formais de participação, mas de construir processos que dialoguem com as realidades locais, respeitando territorialidades e identidades coletivas.

A gestão democrática, nesse sentido, não pode ser compreendida como simples mecanismo administrativo. Ela envolve a construção de autonomia, a partilha de responsabilidades e a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade (FREIRE, 1987, p. 93). Quando reduzida a um procedimento burocrático, perde seu potencial transformador e passa a operar como formalidade esvaziada de conteúdo político (FRIGOTTO, 2002 *apud* SEVERO, 2019, p. 12).

1.1.1 Os desafios da efetivação no contexto amazônico

A concretização da gestão democrática na Amazônia enfrenta obstáculos que não se limitam ao interior da escola. Muitos deles estão vinculados às condições materiais de funcionamento das redes de ensino e às desigualdades históricas que marcam a região (MOURÃO, 2006, p. 168).

Em diversas localidades, o acesso à escola implica longos deslocamentos por rios ou estradas precárias. A manutenção de unidades multisseriadas em comunidades isoladas exige investimento contínuo e sensibilidade administrativa. No entanto, políticas de racionalização de gastos frequentemente resultam na chamada “nucleação” de escolas, processo que centraliza matrículas em unidades maiores e obriga crianças e jovens a abandonar seus territórios para estudar (FERREIRA, 2022, p. 94).

Esse movimento não é neutro. Ao deslocar estudantes de seus contextos culturais, impõe-se, muitas vezes, um currículo padronizado que pouco dialoga com as experiências locais. A consequência pode ser o aumento da evasão e da reprovação, fenômenos que acabam sendo interpretados como falhas individuais, quando na verdade refletem inadequações estruturais do modelo educacional adotado (HORA, 2024, p. 9).

Outro desafio diz respeito à formação de professores. A rotatividade de profissionais em áreas de difícil acesso, associada à ausência de políticas de formação continuada voltadas às especificidades amazônicas, fragiliza processos participativos (MOURÃO, 2006, p. 172). A construção de um projeto pedagógico coletivo demanda estabilidade, tempo e diálogo — condições nem sempre presentes.

Além disso, as tensões decorrentes de conflitos territoriais repercutem diretamente no ambiente escolar. Comunidades impactadas por empreendimentos econômicos ou por disputas fundiárias vivenciam situações de instabilidade que afetam o cotidiano da escola (SILVA; MOURÃO, 2018, p. 32). Nesses contextos, falar em gestão democrática implica reconhecer que a participação escolar está atravessada por relações de poder que extrapolam os muros da instituição.

Assim, a democratização da gestão educacional na Amazônia exige não apenas vontade política local, mas também políticas públicas estruturantes que garantam condições materiais adequadas e respeitem a diversidade sociocultural da região.

1.1.1.1 A ofensiva neoliberal e a reconfiguração da escola pública

Paralelamente aos desafios históricos da região, observa-se, nas últimas décadas, a consolidação de reformas educacionais orientadas por princípios associados à racionalidade neoliberal (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 16). Tais reformas introduzem na gestão escolar mecanismos de avaliação em larga escala, metas de desempenho e sistemas de bonificação vinculados a resultados mensuráveis.

Sob o argumento de promover qualidade e eficiência, essas políticas deslocam o foco do processo educativo para indicadores numéricos. A escola passa a ser comparada, ranqueada e pressionada a atingir metas previamente estabelecidas (RAVITCH, 2011, p. 156). Nesse cenário, a participação da comunidade tende a ser subordinada a objetivos definidos externamente, limitando a autonomia pedagógica.

Na Amazônia, os efeitos dessas políticas podem ser particularmente problemáticos. A padronização curricular e a centralidade das avaliações externas desconsideram as especificidades culturais e territoriais da região (FERREIRA, 2022, p. 102). Escolas situadas em contextos profundamente desiguais são avaliadas segundo critérios homogêneos, sem que se considerem as condições materiais de funcionamento ou as particularidades de seus estudantes.

Além disso, a lógica da responsabilização tende a atribuir aos profissionais da educação a culpa por resultados insatisfatórios, obscurecendo fatores estruturais como pobreza, precariedade de infraestrutura e impactos socioambientais (RAVITCH, 2011, p. 178). Esse movimento pode gerar desmotivação, fragmentação do trabalho coletivo e enfraquecimento dos espaços participativos.

A gestão democrática, nesse contexto, enfrenta o risco de ser reinterpretada sob a ótica gerencial, reduzida a mecanismo de controle interno voltado ao cumprimento de metas. Quando isso ocorre, perde-se a dimensão política da participação, substituída por uma lógica de eficiência técnica.

2. METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa (GIL, 2002, p. 45). Foram analisadas obras contemporâneas sobre gestão democrática, políticas educacionais, crise ecológica e realidade amazônica, além dos principais marcos legais que estruturam a educação brasileira.

A análise foi orientada pelo método crítico materialismo histórico-dialético (PALUDO, 2018, p. 12), compreendendo a educação como prática social inserida em uma totalidade histórica contraditória. Essa perspectiva permite situar a gestão democrática não como categoria abstrata, mas como fenômeno que se constrói nas mediações entre Estado, sociedade e mercado, atravessado por disputas de classe e por projetos distintos de desenvolvimento (SILVA, 2010, p. 156).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a gestão democrática da educação na Amazônia não pode ser analisada de forma isolada das dinâmicas econômicas, políticas e ambientais que estruturam a região. A crise ecológica, a exploração territorial e as reformas educacionais orientadas pelo mercado integram um mesmo cenário de disputas em torno do papel do Estado, da função social da escola e do modelo de desenvolvimento adotado (HESPANHA; ARAGÓN, 2015, p. 4).

Embora o arcabouço legal brasileiro assegure formalmente a gestão democrática (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014), sua efetivação depende de condições concretas que envolvem financiamento adequado, valorização profissional, respeito às diversidades culturais e fortalecimento das comunidades escolares (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 22). Sem essas bases, o princípio constitucional corre o risco de permanecer restrito ao plano discursivo.

Na Amazônia, onde a diversidade sociocultural e os conflitos territoriais são intensos, a gestão democrática assume significado ainda mais profundo. Ela pode constituir-se como espaço de diálogo entre saberes, de afirmação de identidades e de construção coletiva de alternativas educacionais comprometidas com a justiça social e ambiental (FREIRE, 1987, p. 102; MOURÃO, 2006, p. 189).

O desafio que se coloca é o de articular a defesa da escola pública com a luta por um modelo de desenvolvimento que respeite os territórios e as populações que neles vivem (LOUREIRO, 2009, p. 58). Somente nesse horizonte será possível fortalecer uma educação que não apenas transmita conteúdos, mas contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e de participar ativamente da construção de um futuro socialmente mais justo e ecologicamente sustentável.

REFERÊNCIAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Novo estudo do BID define rotas para transformar a educação na região amazônica. Belém, PA. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br/noticias/novo-estudo-do-bid-define-rotas-para-transformar-educacao-na-regiao-amazonica>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

COSTA, Alexandre Araujo. Sobre crise ecológica, violência e capitalismo no século XXI. In: _____. (Org.). Os mil nomes de Gaia: do Antropoceno à idade da Terra. Rio de Janeiro: Record, 2016.

DA SILVA, Elizandra Garcia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A construção da usina de Belo Monte e a urbanização dos indígenas xinguanos. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 12-38. 2018.

DRABACH, N. P. Gestão democrática: embates no contexto da redemocratização e da Constituição Federal de 1988. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 62-78, jan./abr. 2017.

FERREIRA, J. N. O Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas estaduais em Manaus: concepções em jogo e promessas não cumpridas. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HESPANHA, Pedro; ARAGÓN, Luis E. As lutas pela Amazônia no início do milênio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 107, p. 3-4, 2015.

HORA, D. L. da. Estado, democracia e políticas educacionais: desafios da gestão escolar e construção do novo PNE no contexto Amazônico. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. esp. 1, e023023, 2024.

IBGE -- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LOUREIRO, Violeta Refkalesfsky. Amazônia como espaço de acumulação de capital: reflexões amargas sobre o passado. In: _____. (Org.). *A Amazônia do século XXI: novas formas de desenvolvimento*. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

MOURÃO, A. R. B. A mediação do poder local na gestão da política de educação inclusiva em Manaus. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, R. P. de; MENEGÃO, R. C. S. Gestão democrática e qualidade da educação: desafios contemporâneos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 11-24. 2012.

PALUDO, C. Pesquisa e método na obra de Marx: contribuições para a compreensão da realidade social. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 2018.

SEVERO, R. G. Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 24, e019021, 2019.

SILVA, D. R. Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.