

As juventudes da Floresta Nacional de Tefé e entorno e os impactos das mudanças climáticas na educação do território: uma análise a partir do protagonismo juvenil

Young people in the Tefé National Forest and surrounding areas and the impacts of climate change on education in the region: an analysis based on youth leadership

Los jóvenes de la Selva Nacional de Tefé y sus alrededores, y los efectos del cambio climático en la educación en el territorio: un análisis desde la perspectiva del protagonismo juvenil

DOI: 10.54901/educa.v9-721

Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão¹

Dout. Huéfeson Falcão dos Santos²

Mestr. Rafael Silva Nunes³

Mestr. Lucas Pinheiro Bastos⁴

Pós-Doc. Janilce Negreiros Ferreira⁵

RESUMO: Este artigo analisa os impactos das mudanças climáticas sobre a educação das juventudes extrativistas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas da Floresta Nacional de Tefé e Entorno, no estado do Amazonas. A pesquisa toma como fontes primárias os documentos produzidos no II Encontro dos Jovens Protagonistas, realizado em maio de 2023, e no IV Encontro, realizado em fevereiro de 2024. Pesquisa qualitativa, sustentada na observação participante e na análise dialética dos registros coletivos gerados nos encontros. Os resultados revelam as contradições do Estado e que a crise climática, especialmente a intensificação das secas, opera como um amplificador das vulnerabilidades educacionais preexistentes: interrompe o transporte fluvial, inviabiliza o calendário escolar, agrava a insegurança alimentar e aprofunda o isolamento das comunidades. Conclui-se que pensar a educação na Flona de Tefé exige reconhecer a crise climática como dimensão estruturante das condições pedagógicas no território, e que o protagonismo juvenil constitui força política capaz de reorientar políticas públicas.

Palavras-chave: juventudes da floresta; mudanças climáticas; educação do campo; floresta nacional de tefé; protagonismo juvenil.

¹ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: armindaufam@gmail.com

² Doutorando em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: huefesonfalcao@gmail.com

³ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: rdrnunes@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: lucaspinheiro.lpbjv@gmail.com

⁵ Pós-Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: janilce.negreiros@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Há um tipo de problema que só se torna visível quando olhamos para ele a partir de dentro. A crise climática, tal como discutida nos grandes fóruns internacionais, aparece frequentemente em linguagem de modelos matemáticos, projeções de temperatura e metas de emissão. Esses instrumentos são necessários, mas insuficientes para capturar o que acontece quando o rio seca de um jeito que dos mais velhos aos mais novos nunca viram, quando as crianças ficam meses sem aula porque a canoa não passa mais, quando as famílias passam sede enquanto vivem às margens de rios que existem há séculos. Esse é o tipo de dado que não cabe facilmente em planilha, mas que determina, de forma concreta e irreversível, o futuro de gerações inteiras.

A Floresta Nacional (Flona) de Tefé, localizada na região do médio Solimões, no estado do Amazonas, abriga populações extrativistas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas distribuídas por comunidades ribeirinhas ao longo dos rios Tefé, Bauana, Curumitá e do Lago de Tefé. Essas comunidades constroem suas existências em relação orgânica com os ciclos da natureza: a cheia e a vazante dos rios, os períodos de colheita, os tempos de pesca. Essa relação, que é ao mesmo tempo econômica, cultural e espiritual, tornou-se crescentemente frágil diante das transformações climáticas que a Amazônia tem experimentado com intensidade sem precedentes nos últimos anos.

O ano de 2023 ficou gravado na memória dessas comunidades como o ano da grande seca. Os rios baixaram de maneira incomum, comunidades inteiras ficaram isoladas por meses, peixes morreram em massa, a produção agrícola foi comprometida e o acesso às escolas tornou-se fisicamente impossível para centenas de estudantes. O que poderia ser interpretado apenas como um “evento” climático extremo revelou, na prática, o quanto as condições de vida e de estudo dessas populações estão estruturalmente expostas à crise ambiental, e o quanto as políticas públicas ainda são incapazes de responder a essa realidade com a urgência e adequação que ela exige.

É nesse contexto que o movimento de Jovens Protagonistas, coordenado pela Associação dos Moradores e Produtores Agroextrativistas da Flona Tefé e Entorno (APAFE), com apoio do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), entre outros parceiros, adquire relevância que vai além do âmbito local. Trata-se de um movimento de formação juvenil que, ao longo de módulos temáticos realizados em diferentes comunidades da Flona de Tefé, promove espaços de debate, reflexão e proposição

com jovens extrativistas, indígenas, ribeirinhos e quilombolas contribuindo para o fortalecimento de seu protagonismo político e territorial.

Este artigo toma como objeto de análise dois desses módulos: o II Encontro dos Jovens Protagonistas, realizado em maio de 2023, na comunidade Boa Vista do Rio Curumitá, que debateu o tema Educação: construindo uma nova forma de aprender com as juventudes; e o IV Encontro, realizado em fevereiro de 2024, na comunidade São Raimundo do Moquental, que tratou do tema Meio Ambiente e Clima. A articulação entre esses dois encontros não é apenas cronológica, mas estrutural: a crise climática de 2023 perpassou o encontro de 2024 como fio condutor das narrativas juvenis, e os próprios participantes estabeleceram conexões explícitas entre o que viveram na seca e o que demandam da educação.

O problema de pesquisa que orienta esse trabalho pode ser enunciado da seguinte forma: de que maneira as mudanças climáticas, especialmente a intensificação das secas na Amazônia, impactam as condições educacionais das juventudes extrativistas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas da Floresta Nacional de Tefé e Entorno, e como essas juventudes percebem, nomeiam e respondem a esses impactos?

O objetivo geral deste artigo foi analisar, a partir dos encontros do movimento Jovens Protagonistas, as relações entre crise climática e educação no território da Flona de Tefé e entorno, identificando as vulnerabilidades apontadas pelas juventudes e as propostas de enfrentamento por elas formuladas. Os objetivos específicos incluem: mapear as condições educacionais das comunidades a partir das demandas levantadas no II Encontro de jovens protagonistas; compreender como os extremos climáticos de 2023 foram percebidos pelas juventudes em relação à educação; analisar o protagonismo juvenil como dimensão política dos processos formativos; e discutir as implicações desse cenário para as políticas públicas de educação e clima em unidades de conservação amazônicas.

A justificativa do estudo reside, antes de tudo, na urgência do tema. A crise climática não é uma ameaça futura na Amazônia. Ela é presente, sentida no corpo, na escola, na mesa, nos rios e florestas. E as populações que mais sofrem seus efeitos são exatamente aquelas que não tiveram nenhuma participação para produzi-la. Trazer para o debate acadêmico as vozes e as análises das juventudes desse território é um ato de reconhecimento epistêmico pois essas juventudes sabem coisas sobre o clima e sobre a educação que os dados agregados não conseguem dizer.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação do Campo e Povos da Floresta: um Projeto Político-Pedagógico em Disputa

A educação do campo, enquanto campo teórico e político, nasce no Brasil a partir das lutas dos movimentos sociais rurais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao longo dos anos 1990 e 2000. Caldart (2012) compreende a educação do campo como um projeto que coloca em disputa qual sujeito e qual projeto de sociedade a escola pública deve formar, afirmando que o campo não é um espaço de atraso a ser superado pela urbanização, mas um território de vida, de cultura e de produção (Caldart, 2012, p. 263). Nessa perspectiva, os sujeitos do campo têm o direito de uma educação que os reconheça e os fortaleça como portadores de uma cultura própria e de saberes legítimos.

Para além da educação do campo em sentido estrito, a realidade das populações da Flona de Tefé e entorno convoca a ampliação desse conceito para incluir os povos da floresta: extrativistas, ribeirinhos, indígenas e quilombolas que habitam unidades de conservação e outros territórios tradicionais na Amazônia. Como aponta Porto-Gonçalves (2001, p. 16), esses povos desenvolveram ao longo de séculos formas de conhecimento e de relação com a natureza que são, em si mesmas, formas de educação, de transmissão de saberes e de constituição de identidades coletivas. Ignorar esse patrimônio epistêmico no currículo escolar não é apenas uma falha pedagógica. É uma forma de violência simbólica.

O marco legal da educação do campo avançou significativamente nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 28, estabelece que os sistemas de ensino devem prover adaptações para adequação da educação às peculiaridades da vida rural, incluindo conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar e calendário. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002) representaram um primeiro reconhecimento formal do direito dessas populações a uma educação adequada às suas especificidades. No entanto, como demonstram os encontros analisados neste artigo, a distância entre a letra da lei e a realidade das comunidades da Flona de Tefé e entorno continua abissal.

Arroyo (2012, p. 13) contribui com uma perspectiva que é fundamental para esse trabalho: os povos do campo, da floresta e dos rios não são apenas destinatários de políticas educacionais, mas sujeitos de direitos, portadores de uma agenda política própria que precede e excede as formulações institucionais. Essa perspectiva permite compreender os encontros dos Jovens Protagonistas não apenas como atividades formativas, mas como espaços de

constituição de sujeitos políticos que reivindicam, com base em sua experiência concreta, o direito a uma educação que os reconheça e fortaleça.

2.2 Mudanças Climáticas e Justiça Ambiental: Quem Paga a Conta?

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), em seu Sexto Relatório de Avaliação, publicado em 2023, confirmou com alto grau de confiança que as mudanças climáticas induzidas pela atividade humana estão intensificando “eventos” extremos em todas as regiões do planeta, com consequências desproporcionais sobre populações em situação de vulnerabilidade social (IPCC, 2023, p. 13). Na Amazônia, esse processo manifesta-se na intensificação dos ciclos hidrológicos, com secas mais prolongadas e cheias mais violentas, na elevação das temperaturas médias e no aumento dos focos de incêndios florestais.

Marengo et al. (2024, p. 3) analisaram especificamente a seca de 2023 na Amazônia e identificaram-na como o movimento hidrológico mais severo registrado na região desde o início das medições sistemáticas, superando a seca de 2010. Os autores apontam que a combinação entre o aquecimento global e o fenômeno El Niño criou condições excepcionais de déficit hídrico, com impactos severos sobre a navegabilidade dos rios, a produção agropecuária e as condições de vida das populações ribeirinhas.

No entanto, se os dados climáticos revelam a magnitude física dos acontecimentos, é o conceito de justiça climática que permite compreender sua dimensão política. Acsehrad (2010, p. 105) argumenta que a distribuição dos riscos e dos danos ambientais não é aleatória: ela segue as linhas de estratificação social, racial e territorial que caracterizam as sociedades capitalistas. Os grupos sociais que menos contribuem ou não contribuem nada para a produção de gases de efeito estufa, que menos se beneficiam do modelo econômico que gera essas emissões, são exatamente aqueles que sofrem de forma mais intensa e imediata seus efeitos.

As comunidades extrativistas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas da Flona de Tefé e entrono são um exemplo paradigmático dessa injustiça. Sua emissão de carbono é praticamente zero. Sua contribuição para a conservação da floresta, que é um dos principais sumidouros de carbono do planeta, é enorme. E, no entanto, são elas que ficam isoladas quando o rio seca, que perdem meses de aula, que veem seus peixes morrerem. Nomear isso como injustiça climática não é um recurso retórico. É uma categoria analítica necessária para compreender a estrutura do problema.

Loureiro (2012, p. 25) distingue entre uma educação ambiental conservadora, que se limita à transmissão de informações sobre o meio ambiente e à adoção de comportamentos

individuais sustentáveis, e uma educação ambiental crítica ou emancipatória, que coloca em questão as estruturas sociais, econômicas e políticas que produzem a degradação ambiental. Essa segunda perspectiva é muito mais adequada para compreender o que acontece nos encontros dos Jovens Protagonistas da Flona de Tefé e entorno. As juventudes desse território não vivem apenas a vulnerabilidade climática em abstrato. Elas vivem a combinação entre a precariedade histórica das políticas educacionais para o campo e a floresta e os novos impactos da crise climática, que chegam sem que haja estrutura, plano ou recurso para amortizá-los.

2.3 Protagonismo Juvenil e Práxis Educativa Transformadora

O conceito de protagonismo juvenil, tal como mobilizado neste artigo, vai além de sua conotação mais comum, frequentemente reduzido à ideia de participação em atividades escolares ou projetos sociais. Aqui, o protagonismo é compreendido como a capacidade dos sujeitos jovens de se constituírem como atores políticos, de formularem análises sobre sua realidade e de proporem alternativas a partir de sua experiência situada. Dayrell (2007, p. 1107) afirma que compreender os jovens como sujeitos socioculturais implica reconhecer que eles constroem formas próprias de ser e estar no mundo, expressando uma condição histórico-geracional que é ao mesmo tempo produto e produtora da cultura.

A perspectiva freiriana é indispensável aqui. Paulo Freire (2005, p. 78) compreende a educação autêntica como aquela que parte da leitura do mundo dos sujeitos, de sua situação concreta e de suas contradições vividas, para avançar em direção a uma consciência crítica e a uma práxis transformadora. O movimento que vai da denúncia da realidade opressora ao anúncio de possibilidades de superação é, para Freire (2005, p. 100), a essência da educação como prática da liberdade. Nos encontros analisados, os jovens não apenas leem o mundo: eles o descrevem com precisão, identificam suas causas e propõem alternativas.

Leff (2006, p. 135) propõe a noção de racionalidade ambiental como categoria alternativa à racionalidade econômica dominante. Essa racionalidade parte do reconhecimento de que os saberes dos povos tradicionais sobre a natureza são formas legítimas e sofisticadas de conhecimento, acumuladas ao longo de gerações de convivência íntima com os ecossistemas. Reconhecer esses saberes no currículo escolar e nas políticas de adaptação climática é condição para qualquer projeto de educação que se pretenda justo e eficaz nas comunidades da Flona de Tefé e entorno.

Minayo (2014, p. 57) contribui com a perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativa: a realidade social é construída pelos próprios sujeitos que a vivem, e compreendê-

la exige que o pesquisador se aproxime dessa construção com rigor, com respeito e com abertura para ter suas categorias prévias desafiadas pelo concreto. É essa abertura que orienta a escuta das juventudes da Flona de Tefé e entorno neste trabalho.

2.4 O Estado como Categoria de Análise: Mediação, Contradição e as Políticas Educacionais e Climáticas na Amazônia

Compreender as contradições que atravessam a educação das juventudes da Flona de Tefé e entorno exige situar o papel do poder público a partir de uma categoria de análise mais ampla: o Estado. Nessa perspectiva, o Estado não deve ser compreendido como uma instituição neutra ou universal, mas como uma construção histórica vinculada às relações materiais de produção e às disputas entre classes sociais, na qual as estruturas políticas e jurídicas são determinadas pelas condições materiais de existência (Marx; Engels, 1998). Essa leitura permite analisar tanto a educação quanto as respostas institucionais à crise climática para além de sua dimensão técnica ou administrativa, situando ambas no conjunto de relações econômicas, sociais e políticas que refletem interesses históricos e estruturais.

A leitura dos clássicos da política reunidos por Weffort (2006) contribui para essa análise ao demonstrar que o Estado moderno se constitui historicamente como espaço de organização do poder e de mediação das relações sociais, processo que se intensifica com o desenvolvimento do capitalismo e com a ampliação das relações de produção. Tal mediação, contudo, não ocorre de forma neutra ou homogênea. As decisões relacionadas à educação, à economia e à organização social refletem correlações de forças historicamente construídas, influenciadas pelos interesses dominantes presentes em cada contexto histórico. No caso da Flona de Tefé e entorno, essa dinâmica se manifesta na formulação de políticas educacionais e climáticas que raramente nascem da escuta direta das comunidades, mas que costumam ser elaboradas em instâncias distantes do território, o que ajuda a explicar por que as próprias juventudes reivindicam, nos encontros analisados, espaço de participação nas decisões sobre currículo, calendário escolar e estratégias de enfrentamento da seca.

Osório (2014) demonstra que o Estado ocupa posição central na dinâmica da mundialização do capital, articulando interesses econômicos e políticos que influenciam diretamente as políticas públicas contemporâneas. Essa observação ilumina um aspecto importante quando se discute a educação nas comunidades da Flona de Tefé em contexto de crise climática: a tentação de apresentar soluções tecnológicas, como o ensino remoto emergencial, como resposta suficiente ao isolamento provocado pela seca. Mancebo, Vale e

Martins (2015) mostram que a expansão da educação a distância no Brasil está historicamente associada à ampliação de mercados educacionais e à redução de custos operacionais do Estado, o que frequentemente se traduz em transferência de responsabilidades para o indivíduo e em precarização das condições educacionais, em vez de fortalecimento das estruturas presenciais. Essa literatura ajuda a compreender, sob outra chave teórica, a crítica já apresentada pelos jovens no II Encontro à substituição do professor presencial por aulas transmitidas por telão: a recusa juvenil a soluções tecnológicas descontextualizadas revela uma percepção aguda de que elas podem servir menos à democratização da educação do que à lógica de contenção de gastos e de mercantilização do ensino.

Chaui (2013) contribui de forma decisiva para esta discussão ao afirmar que a democracia envolve tensão permanente entre representação e participação social, uma vez que muitas políticas educacionais são elaboradas de forma centralizada, sem ampla participação das populações locais nas decisões sobre currículo, metodologias e necessidades regionais. O protagonismo juvenil analisado neste artigo pode ser lido, à luz dessa perspectiva, como uma forma concreta de disputa por participação diante de um Estado que tende a atuar de maneira centralizadora. As propostas elaboradas coletivamente nos encontros, como a criação de um Comitê de Crise para debater as mudanças climáticas e a elaboração de um Plano Regional de Educação Superior para povos e comunidades tradicionais, expressam justamente a tentativa das juventudes de inverter essa lógica centralizadora, colocando as próprias comunidades como sujeitos da formulação das políticas que as afetam.

No contexto amazônico, o Estado desempenha, portanto, função contraditória: ao mesmo tempo em que amplia oportunidades educacionais, também reproduz desigualdades históricas relacionadas ao acesso à tecnologia, à internet e à infraestrutura. A materialidade dessas condições demonstra que a simples ampliação quantitativa da oferta educacional não garante, por si só, democratização efetiva. Essa contradição dialoga com a afirmação de Marx e Engels (1998) de que as ideias dominantes em uma sociedade correspondem às ideias da classe dominante, o que ajuda a compreender por que discursos institucionais sobre modernização e inovação tecnológica podem, ao mesmo tempo, ocultar problemas estruturais de precarização do ensino e de desigualdade de acesso nas comunidades da Flona de Tefé e entorno.

Uma última camada de análise, ainda pouco explorada nos documentos produzidos pelos encontros dos Jovens Protagonistas, mas relevante para compreender a totalidade das contradições em jogo, refere-se às relações de gênero. Souza-Lobo (2021) evidencia que as desigualdades sociais afetam de maneira distinta homens e mulheres, sobretudo aquelas

pertencentes às classes populares. Na Amazônia, quando a seca isola as comunidades e intensifica o trabalho doméstico ligado à busca de água, ao cuidado das crianças e à administração da escassez alimentar, é razoável supor que esse acúmulo de trabalho recaia de forma desproporcional sobre meninas e mulheres jovens, o que pode agravar ainda mais os efeitos da crise climática sobre sua permanência escolar. Trata-se de uma hipótese que decorre da leitura articulada entre a categoria Estado e a categoria gênero, e que aponta para uma agenda de pesquisa futura sobre a educação das juventudes da Flona de Tefé e entorno.

Em síntese, a categoria Estado, tomada em sua dimensão epistemológica, sócio-histórica e político-econômica, permite compreender que a educação e o enfrentamento da crise climática na Flona de Tefé e entorno são atravessados por relações de poder, interesses econômicos e contradições sociais historicamente construídas. O Estado que garante em lei o direito à educação e ao ambiente equilibrado é o mesmo que, em sua atuação concreta, hesita entre democratizar e mercantilizar, entre centralizar e abrir espaço à participação, entre reconhecer os saberes tradicionais e reproduzir formas de exclusão. É essa tensão, mais do que qualquer ausência simples de política pública, que estrutura o problema educacional analisado neste artigo.

3 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de caráter participativo, entendida como aquela que busca compreender os fenômenos sociais a partir de dentro, levando a sério os significados que os sujeitos atribuem às suas próprias experiências (Minayo, 2014, p. 21). A escolha por essa abordagem não é apenas metodológica, mas também ética e política: ao priorizar as vozes e as categorias das próprias juventudes da Flona de Tefé e entorno, recusa-se a perspectiva de um observador externo que classifica e explica a realidade de comunidades sem consultá-las.

A principal estratégia metodológica é a observação participante. Diferente da observação simples, que mantém o pesquisador em posição de distância em relação ao campo, a observação participante implica a inserção ativa do pesquisador nos contextos investigados, partilhando das experiências, das dinâmicas e das tensões que os atravessam (Minayo, 2014, p. 70). O autor participou dos encontros do movimento Jovens Protagonistas, o que possibilitou não apenas o registro do conteúdo dos debates, mas também a percepção de elementos que nenhum documento formal consegue capturar: o tom de uma fala, a emoção de um jovem ao

descrever o que viveu na seca, a energia coletiva de uma plenária que aprova uma carta de demandas.

As fontes documentais primárias são: o Documento Final do II Encontro dos Jovens Protagonistas da Flona de Tefé e entorno (APAFE, 2023), produzido coletivamente em maio de 2023; e o Relatório do IV Encontro da Juventude da Flona de Tefé e Entorno (APAFE, 2024), que inclui a transcrição das mesas de debate, os resultados dos grupos de trabalho e a Carta das Juventudes Protagonistas sobre Meio Ambiente e Clima, aprovada coletivamente em fevereiro de 2024. Esses documentos têm características que os tornam fontes de análise particularmente ricas. Não são relatórios produzidos por observadores externos, mas registros da palavra dos próprios jovens, sistematizados com seu envolvimento direto. A carta aberta, em especial, é um documento político deliberadamente construído para produzir efeitos no mundo: ela foi elaborada, debatida e aprovada em plenária, e encaminhada a autoridades governamentais. Ela não descreve apenas o que os jovens pensam. Ela faz parte do que eles fazem.

A análise dos dados é orientada pela dialética materialista, compreendida não como aplicação mecânica de fórmulas, mas como postura intelectual que busca apreender a realidade em seu movimento, suas contradições e suas mediações (Kosik, 1976, p. 27). Isso implica recusar tanto o empirismo ingênuo, que toma os dados como fatos brutos sem mediação teórica, quanto o idealismo abstrato, que impõe categorias externas à realidade investigada. A dialética, nesse sentido, exige um movimento constante entre o concreto vivido pelas juventudes e as categorias teóricas que permitem iluminar a estrutura mais ampla que esse concreto expressa.

Na prática, isso significa que os dados levantados nos encontros, as demandas, os relatos, as propostas e as falas individuais, não são lidos como expressões de opiniões individuais, mas como manifestações de uma realidade social objetiva, marcada por contradições históricas entre direitos formalmente garantidos e condições concretas de sua efetivação. O confronto entre o que a lei garante e o que de fato chega às comunidades não é acidente ou falha administrativa: é expressão de uma estrutura de desigualdade que a análise dialética busca evidenciar.

A abordagem dialética permite confrontar as demandas levantadas pelas juventudes com as estruturas institucionais que as produzem e, ao mesmo tempo, reconhecer nos próprios encontros uma forma de resistência e de construção de alternativas. Não se trata, portanto, de uma análise meramente descritiva, mas de uma leitura que busca captar as contradições entre o que é garantido em lei e o que de fato chega às comunidades, entre o discurso institucional e a experiência vivida pelas juventudes desse território.

As categorias centrais que emergem da análise são: condições educacionais no território; impactos climáticos sobre a educação; e protagonismo juvenil como resposta política. Essas categorias não foram definidas a priori, mas construídas em diálogo entre os documentos e o referencial teórico, em um movimento característico da abordagem qualitativa de base dialética (Minayo, 2014, p. 79).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O Retrato da Educação no Território: entre o Direito Formal e a Precariedade Real

O II Encontro dos Jovens Protagonistas, realizado em maio de 2023, produziu um diagnóstico que, pela sua abrangência e precisão, merece ser tomado como documento de referência para qualquer política educacional que pretenda alcançar as comunidades da FLONA de Tefé e seu entorno. Reunindo aproximadamente 200 pessoas entre jovens, lideranças comunitárias, representantes institucionais e apoiadores, o encontro debateu dez questões orientadoras sobre a educação no território e sistematizou suas conclusões em documento formal endereçado a secretarias de educação, universidades e órgãos federais (APAFE, 2023, p. 1).

O quadro que emerge desse diagnóstico é de precariedade estrutural que abrange praticamente todas as dimensões do processo educativo. No que diz respeito à infraestrutura física, as escolas existentes nas comunidades apresentam estruturas comprometidas, com riscos à integridade de estudantes e professores. Muitas funcionam em espaços cedidos por moradores, sem climatização, sem biblioteca, sem internet e sem fornecimento regular de energia elétrica. A demanda por construção de novas escolas e reforma das existentes não é aspiração por conforto: é questão de segurança básica e condição mínima para o aprendizado.

O transporte escolar fluvial é um nó crítico na educação das comunidades ribeirinhas. Diferente do contexto urbano, no contexto da Flona de Tefé e entorno ele é, literalmente, uma questão de acesso físico ao conhecimento. As embarcações disponíveis são frequentemente insuficientes em capacidade, sem cobertura adequada contra chuva e sol, sem coletes salva-vidas e sem adequação às especificidades sazonais dos rios. Nos períodos de seca, quando o nível dos rios cai, muitas rotas ficam intransitáveis. Nos períodos de cheia, as chuvas, os ventos e o banheiro representam risco real. A demanda das juventudes por transporte escolar adequado é, portanto, também uma demanda por segurança e pela vida.

A merenda escolar é outro elemento central. O documento do II Encontro registra a demanda por um cardápio que incorpore produtos regionais, o que não é apenas uma questão de preferência alimentar, mas de valorização da cultura local, de incentivo à produção comunitária e de adequação nutricional à realidade do território.

Na dimensão didática e pedagógica, as demandas revelam uma lacuna profunda entre o que as escolas oferecem e o que as comunidades precisam. A ausência de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) construídos com participação comunitária significa que as escolas operam sem um direcionamento pedagógico ancorado na realidade local. A formação dos professores é descrita como inadequada para as especificidades culturais e ambientais das comunidades (APAFE, 2023, p. 3). A metodologia de ensino, centrada na transmissão de conteúdos desconectados da vida cotidiana, produz o fenômeno descrito com precisão por um jovem que estava no encontro:

Queremos educação de qualidade com professores olhando nos nossos olhos, não queremos professores no telão. Confesso que não aprendi nada. O ensino tecnológico deixa a desejar, quando o estudante vai para a cidade sente muita dificuldade, e ainda há o período da seca que atrapalha o ensino. (APAFE, 2024, p. 3)

Essa fala condensa, em poucas linhas, múltiplas dimensões do problema: a inadequação do ensino remoto como solução para a educação no território; a sensação de abandono pedagógico; a descontinuidade entre a formação recebida na comunidade e as exigências do mundo urbano para o qual parte da juventude migra; e, já no final da frase, a menção ao período da seca como fator que atrapalha o ensino, antecipando a dimensão climática que seria central no encontro seguinte.

A demanda por acesso ao ensino superior e técnico revela outra contradição estrutural. O documento registra a solicitação de criação de canais de comunicação que garantam o acesso prévio dos estudantes aos calendários de processos seletivos como o ENEM, o SISU, o vestibular da UEA e o edital do IFAM (APAFE, 2023, p. 5). Essa demanda aparentemente simples esconde uma barreira enorme: jovens que não têm acesso regular à internet e consequentemente prejudica a chegada de informações, estão em desvantagem radical em relação aos estudantes urbanos na disputa pelas vagas do ensino superior. Ou, nas palavras de um dos jovens presente no encontro: “Com todas essas necessidades, como vamos conseguir concorrer com as pessoas da cidade que tem um mundo de oportunidades?” (APAFE, 2024, p. 6)

A questão das cotas e das políticas de inclusão educacional para populações tradicionais foi debatida no IV Encontro com igual contundência. Essa situação de desigualdade educacional estrutural é analisada por Arroyo (2012, p. 87) ao demonstrar que os povos do campo e da floresta historicamente precisaram lutar não apenas pelo direito à escola, mas pelo reconhecimento de que suas formas de conhecer e de existir são legítimas. A escola que ignora o que o estudante come, o que sua família produz e o que seu território oferece está negando, como diria Freire (2005, p. 72), a realidade como ponto de partida do conhecimento.

4.2 A Seca de 2023 e seus Impactos sobre a Educação: Quando o Rio Seca, a Escola Fecha

O IV Encontro dos Jovens Protagonistas, realizado em fevereiro de 2024, foi originalmente planejado para ocorrer em 2023, mas precisou ser adiado exatamente em razão da seca histórica que aquele ano impôs às comunidades do médio Solimões. Essa informação, registrada no relatório do evento, é, por si só, um dado revelador: a crise climática não apenas afetou o conteúdo do debate, ela alterou sua possibilidade de realização.

Quando o encontro finalmente aconteceu, em fevereiro de 2024, na comunidade São Raimundo do Moquental - Rio Tefé, reunindo aproximadamente 280 pessoas entre jovens da Flona de Tefé e entorno, jovens intercambiando de outras áreas protegidas, representantes do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), do ICMBio, do CNS etc, a seca de 2023 estava presente em cada relato. Os jovens foram organizados em grupos de trabalho para debater o painel O clima na Amazônia: como os jovens se sentiram e o que aprenderam com os extremos climáticos de 2023. O diagnóstico que emergiu desses grupos constitui um dos documentos mais significativos produzidos pelo movimento.

Os impactos identificados pelos jovens podem ser organizados em três dimensões que se articulam e se reforçam mutuamente. A primeira é a dimensão do isolamento físico. Com a seca dos rios, as rotas fluviais que conectam as comunidades entre si e com os centros urbanos tornam-se intransitáveis para as embarcações disponíveis. O isolamento não é apenas geográfico: ele é comunicacional, sanitário e educacional. Sem comunicação, famílias ficam sem saber o que acontece fora de sua comunidade. Sem acesso a embarcações, pacientes não chegam a hospitais. E os estudantes simplesmente não vão à escola, ou a escola não chega a eles.

A segunda dimensão é a da insegurança alimentar e seus efeitos sobre as condições de aprendizado. A seca de 2023 provocou a mortandade de espécies aquáticas, comprometendo a principal fonte proteica das famílias ribeirinhas. A impossibilidade de escoar produtos agrícolas

pelos rios, combinada com o aumento dos preços dos alimentos e dos combustíveis nas comunidades, produziu um quadro de fome real em muitas famílias (APAFE, 2024, p. 10). Um estudante que passa semanas sem acesso a alimentos adequados não é apenas um estudante com dificuldade de aprendizado. É um sujeito cujas condições básicas de existência estão comprometidas, o que torna qualquer discussão sobre currículo ou metodologia pedagógica abstrata e insuficiente.

A terceira dimensão, e talvez a mais diretamente relacionada ao objeto deste artigo, é a do calendário escolar e a interrupção das aulas. Os jovens identificaram com clareza que o calendário estabelecido pelas secretarias municipais de educação não contempla planos de contingência para os períodos de seca extrema. Quando o rio baixa e a escola fica inacessível, as aulas simplesmente param: não há protocolo de ensino remoto para comunidades sem internet, não há apostilas distribuídas preventivamente, não há qualquer mecanismo que garanta a continuidade pedagógica em situações de emergência climática (APAFE, 2024, p. 10). O resultado é a perda de semanas ou meses letivos que nunca serão completamente recuperados.

A Carta das Juventudes Protagonistas, aprovada ao final do IV Encontro, sintetiza esse quadro com precisão que merece ser transcrita:

No período da seca, devido às intensas mudanças climáticas que atingem principalmente e diretamente nós que vivemos na floresta, ficamos completamente isolados, sem comunicação, sem assistência médica, sem acesso a medicamentos, sem segurança, sem aula nas escolas e sem assistência técnica rural. Enfrentamos a sede, o aumento do custo dos alimentos, o aumento no preço dos combustíveis, a mortandade dos peixes que é a nossa principal fonte de alimento, o aumento da temperatura, o aumento dos focos de queimadas e a dificuldade para produzir e viver dignamente. Para além disso, a morte é uma sombra constante que ameaça nossas vidas. (APAFE, 2024, p. 21)

Essa passagem não precisa de muitos meandros para análise. Ela fala por si. Mas é importante sublinhar um aspecto frequentemente negligenciado nas discussões sobre educação em situações de emergência: a escola não é uma instituição que pode ser simplesmente suspensa enquanto a crise passa e é retomada depois como se nada tivesse acontecido. Para crianças e jovens em fase de formação, a interrupção prolongada do processo educativo produz efeitos que vão muito além do déficit de conteúdo. Ela aprofunda a desigualdade de oportunidades, desestimula a continuidade dos estudos, e pode ser decisiva para que um jovem abandone a escola definitivamente.

A crise climática não cria do nada as vulnerabilidades educacionais das comunidades da Flona de Tefé e seu entrono. Ela as amplifica. Ela chega sobre um terreno já fragilizado pela precariedade histórica das políticas educacionais para o campo e a floresta, e transforma

problemas crônicos em crises agudas. Essa é a contradição fundamental: o mesmo Estado que garante em lei o direito à educação é o mesmo que não garante escola de qualidade, nunca forneceu o transporte adequado, nunca adequou o calendário à sazonalidade dos rios, e que agora não tem plano para quando as mudanças climáticas tornarem as condições ainda mais adversas. Acselrad (2010, p. 108) nomeia essa dinâmica com precisão ao mostrar que os grupos socialmente mais vulneráveis são aqueles que recebem uma carga desproporcional dos riscos ambientais, enquanto têm menos recursos para se proteger e se recuperar.

Essa contradição não deve ser lida como falha pontual de gestão, mas como expressão de uma tensão estrutural do próprio Estado moderno, que Weffort (2006) situa na origem do processo de centralização do poder político e de institucionalização das normas jurídicas responsáveis pela condução da vida coletiva. Ao mesmo tempo que media conflitos e regulamenta relações econômicas, o Estado produz mecanismos de legitimação política e ideológica que podem naturalizar a distância entre o direito formalmente garantido e a política efetivamente implementada (Marx; Engels, 1998; Weffort, 2006). No caso da Flona de Tefé e entorno, essa distância se manifesta na ausência de protocolos de contingência climática nos calendários escolares, o que evidencia que a crise educacional vivida em 2023 não decorreu de uma limitação técnica isolada, mas de uma opção histórica de não investir na garantia efetiva desse direito.

Marengo et al. (2024, p. 5) demonstram que a seca de 2023 não foi um acontecimento isolado, mas a expressão de uma tendência de intensificação dos extremos climáticos na Amazônia que tende a se aprofundar nas próximas décadas sob os cenários de aquecimento global projetados pelo IPCC. Isso significa que o problema educacional vivenciado pelas comunidades da Flona de Tefé e entorno em 2023 não é um episódio superado: é um antecipador do que virá com frequência crescente se políticas de adaptação não forem desenvolvidas com a urgência que a situação exige.

4.3 Áreas Protegidas, Segurança Territorial e Educação: a Tríade que Sustenta o Futuro

Um dos eixos de debate do IV Encontro que merece análise detida é a relação entre áreas protegidas, segurança territorial e educação. A mesa sobre Áreas Protegidas: papéis da juventude e sua situação na agenda da conservação ambiental trouxe elementos que permitem compreender por que a garantia territorial é condição prévia para qualquer projeto educacional sustentável nas comunidades da Flona de Tefé (APAFE, 2024, p. 4).

A Floresta Nacional de Tefé, criada como unidade de conservação de uso sustentável, garante juridicamente o direito das populações tradicionais de habitar e usar os recursos naturais de seu território. O art. 17 do SNUC (Lei n.º 9.985/2000) estabelece que nas Florestas Nacionais é admitida a permanência de populações tradicionais que habitam desde a sua criação, em conformidade com o regulamento do plano de manejo da unidade. Esse fundamento legal é o que garante a presença das comunidades na unidade e, portanto, a existência das próprias escolas que essas comunidades reivindicam.

Kátia Torres Ribeiro, diretora do ICMBio em Brasília, expressou essa relação de forma contundente durante o encontro:

[...] Nossa grande tarefa é proteger esses territórios e mostrar para o mundo que são essas formas de existir que têm futuro, cuidam da vida, da natureza e que semeiam esperança. As mudanças climáticas protagonizam um processo de destruição do mundo, e aqui existe uma contribuição positiva para a não destruição do mundo e aqui existe uma contribuição positiva para a não destruição do planeta. (APAFE, 2024, p. 6).

Essa fala conecta três dimensões que o debate sobre mudanças climáticas frequentemente trata de forma separada: a conservação ambiental, os direitos territoriais dos povos tradicionais e a esperança como categoria política. As comunidades da Flona de Tefé não são apenas vítimas da crise climática. São, objetivamente, parte da solução: a floresta em pé que elas habitam e protegem é um dos mais importantes reservatórios de carbono do planeta. Reconhecer isso tem implicações diretas para as políticas educacionais, pois uma educação que fortaleça o vínculo dessas juventudes com seu território, que valorize seus saberes sobre a floresta e que as prepare para participar dos espaços de gestão ambiental e de decisão política é, ao mesmo tempo, uma educação para a cidadania, é uma estratégia de enfrentamento climático (IPCC, 2023, p. 24).

O debate sobre regularização fundiária, conduzido por Dione Torquato, secretário-geral do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), trouxe uma perspectiva histórica indispensável. Torquato situou a luta pelo território das populações tradicionais amazônicas no contexto mais amplo da questão agrária brasileira, mostrando que a concentração fundiária que exclui as populações tradicionais não é acidente histórico, mas resultado de escolhas políticas deliberadas que remontam ao período colonial e se reproduzem até os dias atuais. Segundo dados do INCRA citados durante o encontro, 0,7% das propriedades rurais no Brasil concentram mais de 50% de toda a área rural do país, enquanto populações tradicionais que

habitam imensidões de floresta detêm uma fração mínima dos direitos formais sobre a terra (APAFE, 2024, p. 12).

Para a educação, isso significa que o direito à escola não pode ser pensado de forma separada do direito ao território. Uma comunidade que não tem segurança sobre sua permanência em seu lugar, que vive sob a ameaça do garimpo ilegal ou da invasão de madeireiros, que não pode fazer uso regular da madeira para construir ou reformar sua própria escola, está em condições estruturalmente adversas para sustentar qualquer projeto educacional de longo prazo. Leff (2006, p. 193) contribui nesse ponto ao afirmar que a questão territorial nos países da América Latina é indissociável da questão ambiental e da questão educacional: povos que não têm segurança sobre seu território não podem planejar a longo prazo, não podem investir em infraestrutura local, não podem afirmar sua identidade cultural como fundamento de um projeto pedagógico próprio. A insegurança fundiária é, portanto, não apenas um problema jurídico, mas um obstáculo epistemológico ao direito à educação.

4.4 Protagonismo Juvenil: da Denúncia ao Anúncio

Se os encontros analisados fossem apenas diagnósticos de problemas, já seriam documentos relevantes. Mas sua dimensão mais significativa reside no fato de que as juventudes não param na denúncia: elas avançam para o anúncio, para a proposição de alternativas que articulam conhecimento local, análise política e visão de futuro. Esse movimento, que Freire (2005, p. 100) identificou como o coração da educação crítica, está presente de forma vigorosa nos dois encontros estudados.

As propostas sistematizadas no IV Encontro a partir do painel sobre a seca de 2023 constituem um plano de adaptação climática de base comunitária que merece ser lido como tal, e não apenas como uma lista de reivindicações. Na dimensão educacional, as juventudes propõem: realização de aulas remotas durante o período de seca nas comunidades com acesso à internet; reforma das escolas com ambientes climatizados; melhoria do transporte escolar fluvial com adequação às especificidades sazonais; e adequação do calendário escolar à realidade climática do território (APAFE, 2024, p. 10-11).

Na dimensão ambiental e produtiva, as propostas incluem: criação de um banco de sementes; reflorestamento de capoeiras com castanheira, copaíba, andiroba e outras espécies nativas; implementação de placas solares nas comunidades sem energia elétrica; perfuração de poços artesianos; oficinas de capacitação para tratamento da água; e assistência técnica adequada para o tratamento do solo (APAFE, 2024, p. 10-11).

Na dimensão política e institucional, as propostas são igualmente ambiciosas: elaboração de um Plano Regional de Educação Superior para povos e comunidades tradicionais com as especificidades da Flona de Tefé e entorno, a ser apresentado ao Ministério da Educação; criação de um Comitê de Crise para discutir mudanças climáticas e estratégias de enfrentamento; realização de encontros e oficinas para informar os moradores sobre seus direitos ambientais e territoriais; e regularização fundiária como condição para o pleno exercício dos demais direitos (APAFE, 2024, p. 18).

O que é notável nesse conjunto de propostas não é apenas sua abrangência, mas sua coerência interna. As juventudes da Flona de Tefé e entorno não estão pedindo soluções fragmentadas para problemas isolados. Estão propondo uma visão integrada de seu território, na qual educação, clima, saúde, segurança alimentar e direitos territoriais são dimensões de uma mesma realidade que precisa ser abordada de forma articulada. Essa visão sistêmica, que o discurso especializado frequentemente fragmenta em políticas setoriais, emerge naturalmente da experiência de comunidades que vivem a integralidade dessas dimensões no cotidiano.

A fala do jovem um jovem de mais uma comunidade da Flona de Tefé atravessa os dois encontros como uma voz de referência, resume com clareza esse movimento:

Nós temos poder! Mas por que nossas escolas estão caindo aos pedaços, por que quando vem a chuva nós temos que sair da escola para não se molhar? Por que o morador não pode levar um peixe ou uma caça para comer com seus filhos que estão estudando na cidade, sendo que ele não vai vender? [...] Ser conhecido não resolve nossos problemas, nós queremos que nossas demandas saiam do papel. (APAFE, 2024, p. 6)

Essa fala articula de forma densa a afirmação de poder com o reconhecimento da precariedade; a denúncia de condições concretas com a cobrança de efetividade institucional; a consciência de visibilidade com a exigência de resultados. Não é o discurso de um jovem passivo que aguarda proteção. É o discurso de um sujeito político que sabe o que quer, conhece seus direitos e cobra que eles sejam cumpridos. Dayrell (2007, p. 1116) descreve exatamente esse tipo de formação quando afirma que o jovem popular constrói sua identidade política a partir de experiências coletivas situadas, em que o engajamento em questões concretas de sua comunidade é o motor da consciência crítica. No caso das juventudes da Flona de Tefé e entorno, essa condição histórico-geracional é atravessada por pertencimentos específicos: são jovens da floresta, dos rios, das comunidades tradicionais, herdeiros de lutas que seus pais, avós e ancestrais travaram para estar onde estão, e igualmente protagonistas de lutas que as próximas gerações precisarão continuar.

Arroyo (2012, p. 41) reforça essa perspectiva ao demonstrar que os movimentos sociais do campo e da floresta não esperam que a escola os forme politicamente: eles chegam à escola já politizados pela luta, e é essa politização prévia que os torna capazes de questionar o que a escola oferece e de reivindicar o que ela deveria oferecer. Os encontros dos Jovens Protagonistas são, nesse sentido, um espaço de aprofundamento de uma politização que já estava em curso.

4.5 A Escola como Território: Condições Materiais e Sentidos da Aprendizagem

Uma dimensão que merece análise específica é a relação entre as condições materiais das escolas e os sentidos que a aprendizagem pode assumir para as juventudes da floresta. A escola não é apenas um prédio. Ela é um lugar carregado de significados, um espaço onde se aprende não apenas conteúdos, mas também a se reconhecer ou não como sujeito de conhecimento, a sentir ou não que o mundo do saber tem um lugar para você.

Quando uma escola funciona em uma estrutura cedida por um morador, sem ventilação adequada em um ambiente em que as temperaturas chegam a mais de 35 graus, com paredes e cobertura que deixam entrar a chuva, sem energia para iluminar o ambiente nas manhãs nubladas do inverno, ela comunica algo ao estudante. Que o conhecimento que lhe é devido pode esperar. Que ele, estudante da floresta, do rio, da comunidade tradicional, ocupa um lugar menos prioritário na hierarquia das atenções do Estado (APAFE, 2023, p. 2). Essa comunicação simbólica tem efeitos reais sobre a permanência na escola, sobre a autoestima dos estudantes e sobre a valorização da educação como caminho possível.

Pesquisas sobre evasão escolar no campo e na floresta consistentemente apontam que a precariedade das condições físicas das escolas é um dos fatores determinantes para o abandono, especialmente entre jovens do ensino médio que, frequentemente precisam escolher entre estudar em condições inadequadas na comunidade ou migrar para os centros urbanos enfrentando os custos e os riscos que essa migração implica para as famílias de baixa renda (INEP, 2022, p. 48). O Censo Escolar de 2022 registra que as escolas localizadas em áreas rurais amazônicas apresentam os piores indicadores de infraestrutura do país, o que confirma a denúncia das juventudes da Flona de Tefé e entorno como expressão de uma desigualdade sistêmica.

A demanda por ensino médio completo e presencial nas comunidades, por ensino técnico adequado à realidade local e por acesso ao ensino superior com políticas específicas para populações tradicionais deve ser lida nesse contexto. Não se trata apenas de garantir vagas

em cursos existentes. Trata-se de reconhecer que as comunidades da Flona de Tefé e entorno têm o direito de ter suas próprias escolas de qualidade, que as juventudes não precisam abandonar o território para ter acesso a uma educação completa, e que a saída do jovem da comunidade para estudar na cidade frequentemente significa a não volta, comprometendo a renovação das lideranças comunitárias e a continuidade dos modos de vida tradicionais.

Um jovem quilombola do território, descreve uma experiência que ilustra perfeitamente o distanciamento pedagógico entre o que a escola oferece e o que as comunidades vivem: “Fui fazer um curso de Administração de Base Comunitária e a professora, não sabia da nossa realidade, no final nós estávamos dando aula para a professora. A mercê de quem fica os jovens para ampliar seus conhecimentos?” (APAFE, 2024, p. 6).

Essa situação ilustra o que Leff (2006, p. 135) denomina de colonialidade do saber: um sistema educacional que produz professores formados para transmitir um conhecimento que ignora os territórios e os saberes das populações com quem trabalham. A proposta, levantada no IV Encontro, de reconhecer formalmente os mestres do saber, professores que possuem o conhecimento do lugar, vai exatamente na direção do que Leff (2006, p. 137) chama de diálogo de saberes: a articulação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais como base de uma educação ambiental verdadeiramente emancipatória.

4.6 Clima, Território e Educação: Por uma Política Pública Integrada

Os resultados apresentados até aqui convergem para uma conclusão que, embora possa parecer óbvia, está longe de ser incorporada pelas políticas públicas vigentes: a educação das populações da Flona de Tefé e entorno não pode ser tratada de forma separada das questões climáticas, territoriais e de direitos. Qualquer política educacional que ignore o aumento da frequência das secas, a degradação dos ecossistemas aquáticos, o isolamento sazonal das comunidades e a insegurança fundiária está construído sobre areia.

A proposta de um Plano Regional de Educação Superior para povos e comunidades tradicionais da Flona de Tefé, levantada no IV Encontro, é um exemplo de como as juventudes pensam essa integração de forma concreta. Trata-se de levar ao Ministério da Educação não uma lista de reivindicações genéricas, mas um plano articulado que contemple as especificidades da unidade de conservação, os saberes tradicionais como conteúdo curricular, os calendários sazonais como estrutura temporal do ensino, e as cotas para populações tradicionais como mecanismo de equidade. (APAFE, 2024, p. 18).

Da mesma forma, a proposta de criação de um Comitê de Crise para discutir mudanças climáticas e buscar alternativas de enfrentamento é uma proposta de governança que integra educação, saúde, produção e território. Ela reconhece que a gestão das consequências das mudanças climáticas não pode ser feita em gabinetes longe da realidade territorial, e que as comunidades precisam ter participação ativa nesses espaços de decisão, não como beneficiárias passivas, mas como protagonistas do planejamento. (APAFE, 2024, p. 18).

Claudia de Pinho, do Departamento de Gestão Socioambiental e Povos e Comunidades Tradicionais do Ministério do Meio Ambiente, ao apresentar a linha do tempo das políticas públicas para comunidades tradicionais, trouxe um dado que é ao mesmo tempo inspirador e frustrante: os direitos formais conquistados nas últimas décadas, desde o Decreto n.º 6.040/2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, até as políticas mais recentes de regularização fundiária e gestão territorial, representam avanços reais. O problema é que esses direitos dependem de vontade política para se efetivar, e a vontade política, como a história brasileira demonstra, oscila dramaticamente de acordo com quem ocupa o poder.

Isso confere ao protagonismo juvenil, enquanto força organizativa e política, uma importância que vai além da dimensão formativa. Em contextos de instabilidade institucional, como o que o Brasil tem vivido, as organizações comunitárias e as redes de jovens como a que o movimento Jovens Protagonistas está ajudando a construir são os atores que garantem a continuidade das demandas, a pressão sobre as instituições e a memória dos direitos conquistados. A escola que esses jovens reivindicam não é apenas um prédio: é um projeto de futuro para suas comunidades.

O IPCC (2023, p. 26) recomenda explicitamente que as estratégias de adaptação climática levem em conta os saberes locais e tradicionais, e que as populações mais vulneráveis sejam incluídas como agentes ativos no planejamento das respostas à crise. Os encontros dos Jovens Protagonistas da Flona de Tefé e entrono são, nesse sentido, um exemplo: comunidades que se organizam, debatem, propõem e exigem protagonismo nas decisões que afetam sua vida.

Freire (2005, p. 55) afirma que os homens e as mulheres não se fazem no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Os encontros dos Jovens Protagonistas são espaços onde essa palavra é produzida coletivamente, onde o trabalho de nomear a realidade se converte em força política, e onde a reflexão sobre as mudanças climáticas e a educação se articula com a ação de redigir cartas, elaborar planos e comparecer diante de autoridades para exigir o que é de direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo percorreu um caminho que vai da estrutura física das escolas nas comunidades dos povos e comunidades tradicionais, até as grandes questões da crise climática global, passando pela luta histórica dos povos e comunidades tradicionais pelo direito ao território, pelo protagonismo político das juventudes e pelas contradições entre o direito formal à educação e as condições concretas de sua efetivação. Esse percurso não foi arbitrário: ele reflete a lógica própria das juventudes da Flona de Tefé e entorno, que, nos encontros analisados, trataram essas dimensões como partes inseparáveis de uma mesma realidade.

Os objetivos propostos foram alcançados. O mapeamento das condições educacionais das comunidades, realizado a partir do II Encontro, revelou um quadro de precariedade estrutural que abrange infraestrutura, transporte, formação docente, metodologia pedagógica, acesso à tecnologia e às políticas de inclusão no ensino superior. A análise dos impactos climáticos sobre a educação, a partir do IV Encontro e da experiência da seca de 2023, demonstrou que esses impactos não são acontecimentos externos e episódicos, mas processos que se instalam sobre vulnerabilidades preexistentes e as aprofundam de forma qualitativa. O estudo do protagonismo juvenil revelou sujeitos políticos engajados, capazes de articular denúncia e proposição, experiência local e visão sistêmica.

A análise dialética permitiu identificar a contradição central que atravessa o problema: o mesmo Estado que garante em lei o direito à educação, à saúde, ao território e ao meio ambiente equilibrado é aquele que historicamente não construiu as escolas, não adequou o calendário, não forneceu o transporte, não reconheceu os saberes tradicionais e não tem plano para quando as mudanças climáticas tornarem as condições ainda mais adversas. Superar essa contradição não é tarefa de uma única política setorial. Exige a construção de uma perspectiva integrada que reconheça a educação como dimensão do direito ao território e o enfrentamento climático como dimensão do direito à educação (Loureiro, 2012, p. 78).

Essa contradição central, quando lida à luz da categoria Estado tal como discutida por Osório (2014) e por Chaui (2013), revela que a superação da distância entre o direito formal e as condições concretas de sua efetivação depende tanto da disputa por recursos e investimentos quanto da ampliação dos espaços de participação social nas decisões que definem os rumos da educação e da política climática na Amazônia.

A observação participante nos encontros deixou uma impressão que nenhuma análise documental consegue capturar completamente: a de estar diante de um processo de formação política que é, ao mesmo tempo, genuíno, urgente e necessário. Genuíno porque nasce das

experiências concretas das comunidades, sem paternalismos nem tutelas. Urgente porque as ameaças que essas comunidades enfrentam, a seca que volta todo ano um pouco mais intensa, a escola que ameaça cair, o jovem que vai estudar na cidade e não volta, não esperam. Necessário porque essa experiência de organização de juventudes precisa ser perene nos territórios.

As implicações deste estudo para as políticas públicas são múltiplas. No campo educacional, recomendam-se: a adequação do calendário escolar à sazonalidade dos rios, com protocolo pedagógico para períodos de seca e até mesmo de cheia quando as escolas vão para o fundo da água; a implementação de política específica de construção e reforma de escolas em unidades de conservação; a criação de cotas para populações tradicionais nos processos seletivos do ensino técnico e superior; e o reconhecimento formal de saberes tradicionais como conteúdo curricular. No campo climático e ambiental, recomendam-se: a criação de comitês territoriais de adaptação climática com participação das comunidades; e o reconhecimento do papel das populações tradicionais na conservação do clima como fundamento para políticas de acesso a recursos e programas como o Bolsa Verde, previsto na Lei n.º 12.512/2011 (Brasil, 2011).

No campo da pesquisa, este trabalho abre lacunas que merecem investigação futura. Estudos mais longos que acompanhem as trajetórias educacionais dos jovens participantes do Movimento Jovens Protagonistas contribuiriam para avaliar o impacto real dos encontros na formação política e na permanência das juventudes no território. Pesquisas comparativas com outras unidades de conservação amazônicas que desenvolvem projetos similares permitiriam identificar as condições institucionais e territoriais que favorecem o protagonismo juvenil em contextos de vulnerabilidade climática.

As agências oficiais de monitoramento climático, como a NOAA, confirmaram a formação do El Niño em 2026, com alta probabilidade de intensificação. Há risco de ocorrência de um “Super El Niño” nos próximos meses, o que pode provocar impactos climáticos severos em todo o Brasil. No Norte e no Nordeste, pode haver aumento do risco de estiagem severa e prolongada (NOAA, 2026, p. 1) e esse cenário, ainda, não levou o Estado a tomar nenhuma medida preventiva para enfrentar mais esse extremo que impactará todos os lugares e, principalmente as comunidades que não contribuem para essa mudança climática.

Termina-se com a fala que encerrou o IV Encontro dos Jovens Protagonistas, na voz de um jovem protagonista, que é ao mesmo tempo um manifesto, uma poética e um programa:

Seguiremos remando nestes vastos rios, no foco de mudar as mentes que só pensam em destruir, que só pensam em si, vamos fazer elas somar e querer dividir, porque tem que ser assim do início ao fim, para mostrar que não é atoa tudo que se aprendeu aqui. (APAFE, 2024, p. 22)

Que este artigo contribua para que o que se aprendeu nos encontros dos Jovens Protagonistas encontre, nos espaços acadêmicos, nos ministérios e nas secretarias, o eco e a ação que merece.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais**: o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2026.

APAFE. **Documento Final do II Encontro de Jovens Protagonistas da FLONA de Tefé e Entorno**: Educação, construindo uma nova forma de aprender com as juventudes. Comunidade Boa Vista do Rio Curumitá, Tefé, 7 maio 2023.

APAFE. **Relatório do IV Encontro da Juventude da FLONA de Tefé e Entorno**: Meio Ambiente e Clima. Comunidade São Raimundo do Moquental, Tefé, 25 fev. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.512, de 14 de outubro de 2011. **Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental (Bolsa Verde)**. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12512.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude**. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000. **Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC)**. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. (Coleção Escritos de Marilena Chauí, v. 1).

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

IPCC. **Climate Change 2023**: Synthesis Report. Summary for Policymakers. Genebra: IPCC, 2023. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 8 jun. 2026.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>. Acesso em: 8 jun. 2026.

MARENGO, José A. et al. **O maior desastre climático do Brasil**: chuvas e inundações no estado do Rio Grande do Sul. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/LyHVHKKHzm67CwpvcWPKPwTm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2026.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NATIONAL OCEANIC AND ATMOSPHERIC ADMINISTRATION. **National Oceanic and Atmospheric Administration**. Washington, DC: U.S. Department of Commerce, 2026. Disponível em: <https://www.noaa.gov/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2021.

WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política**. v. 1. São Paulo: Ática, 2006.