

A formação docente nas Amazônias: uma análise da expansão dos Cursos de Licenciatura (2019-2022)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a expansão de Cursos Superiores de Licenciatura em territórios amazônicos no Brasil, considerando a distribuição de matrículas entre as categorias administrativas (público e privado) e as modalidades de atendimento educacional (presencial e a distância), sob o contexto de expansão do ensino superior privado-mercantil. Trata-se de pesquisa realizada com base em dados estatísticos extraídos do Censo da Educação Superior, referentes ao período 2019-2022, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com recorte geográfico na região Norte do Brasil. Os resultados indicam o predomínio do atendimento educacional privado nos Cursos de Licenciatura, com crescente utilização da Educação a Distância (EaD), particularmente por instituições com fins lucrativos. Conclui-se que o processo de expansão privado-mercantil na formação docente afeta negativamente os territórios da cidade e do campo nas Amazônias, com retração do atendimento nas instituições públicas e a ampliação da atuação de conglomerados educacionais, com processos formativos aligeirados via EaD, sob a ideologia da lógica tecnicista, neoliberal e pragmática.

Palavras-chave: educação superior; formação docente; Amazônias; privatização.

André Rodrigues Guimarães

Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP – Macapá/AP – Brasil
andre@unifap.br

Alexandre Adalberto Pereira

Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP – Macapá/AP – Brasil
pereiraxnd@unifap.br

Maria da Conceição dos Santos Costa

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
mcosta@ufpa.br

Para citar este artigo:

GUIMARÃES, André Rodrigues; PEREIRA, Alexandre Adalberto; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A formação docente nas Amazônias: uma análise da expansão dos Cursos de Licenciatura (2019-2022). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 110-138, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024110

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024110>

Teacher education in Amazonies: analysis of the expansion of Degree Courses (2019-2022)

Abstract

The objective of this article is to analyze the expansion of Higher Education Degree Courses in Brazilian Amazonian territories. We consider the distribution of enrollments between administrative categories (public and private) and educational service modalities (on classroom and distance learning), in the context of expansion of private-business higher education. It is a research that presents statistical data extracted from the Higher Education Census concerning the period from 2019 to 2022, made available by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), with a geographical focus on the Northern region of Brazil. The results indicate the predominance of private educational services in Degree Courses, with increasing use of Distance Education (EaD), particularly by profit-oriented private institutions. The conclusion is that the process of expansion and profitability of private-business education in teacher education degree negatively affects the cities and rural territories in the Amazon. We point to a reduction service in public educational institutions and the expansion of the activities of educational conglomerates, with shortened training processes by distance learning (EAD), steeped with the ideology of technicist, neoliberal and pragmatic logic.

Keywords: higher education; teacher education; Brazilian Amazon; privatization.

Formación docente en las Amazonías: un análisis de la expansión de los cursos de licenciatura (2019-2022)

Resumen

El objetivo del artículo es analizar la expansión de los Cursos de Educación Superior en territorios amazónicos de Brasil, considerando la distribución de las matrículas entre categorías administrativas (públicas y privadas) y modalidades de servicio educativo (presencial y a distancia), en el contexto de expansión de la educación superior privado-mercantil. Se trata de una investigación realizada a partir de datos estadísticos extraídos del Censo de Educación Superior, referidos al período de 2019 a 2022, puestos a disposición por el pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), con enfoque geográfico en la región Norte de Brasil. Los resultados indican el predominio de los servicios educativos privados en las Carreras de Licenciatura, con creciente avance de la Educación a Distancia (EaD), particularmente por parte de instituciones con fines de lucro. Se concluye que el proceso de expansión privado-mercantil en la formación docente afecta negativamente los territorios de la ciudad y el campo en las Amazonías, con una reducción de los servicios en las instituciones públicas y la ampliación de las actividades de los conglomerados educativos, con procesos de formación acortados a distancia, basados en una ideología centrada en lógicas técnicas, neoliberales y pragmáticas.

Palabras clave: educación superior; formación docente; Amazonías; privatización.

Introdução

Neste estudo, temos como objetivo analisar a expansão de Cursos Superiores de Licenciatura em territórios amazônicos no Brasil, considerando a distribuição de matrículas entre as categorias administrativas (público e privado) e as modalidades de atendimento educacional (presencial e a distância), sob o contexto de expansão do ensino superior privado-mercantil. Trata-se de investigação que intercrusa três categorias: a expansão da educação superior, a formação docente e os territórios amazônicos. Acreditamos que as reflexões aqui apresentadas nos possibilitam melhor compreender a realidade, sobretudo, para buscar perspectivas de enfrentamentos às políticas mercantis em curso e de garantia do direito social à educação.

Qual é a relevância de discutir os territórios das Amazônias para melhor compreender a formação docente sob o contexto de expansão do ensino superior privado-mercantil? A resposta a essa indagação passa pela compreensão do direito à educação superior e pela defesa de um projeto de formação situado, historicamente, na luta de classes nos territórios das Amazônias. Assim sendo, consideramos que a análise de processos educacionais, incluindo o campo da formação docente, deve considerar os condicionais estruturais da sociedade capitalista, elucidar alternativas que se forjam nas contradições sociais e perceber as especificidades e diferenças presentes em tal processo.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário considerarmos as desigualdades que marcam a formação social brasileira (Furtado, 1998). No campo da educação, esse processo se manifesta na histórica dívida social de acesso à escola para grande parte da população. Em 2022, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), o número de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas alcançou 9,6 milhões em todo o Brasil, 5,6% da população nacional (IBGE, 2023). O mesmo levantamento revelou que quase 47% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não concluíram a etapa obrigatória de ensino. Ainda que se caracterize como um problema de extensão nacional, sua manifestação apresenta assimetrias e desigualdades regionais: no Nordeste, o índice de analfabetos alcançou 11,7% e de não conclusão do ensino obrigatório, 55,9%; no Norte, os números são, respectivamente, 5,6% e 50,3%; já no Sudeste, 2,9% e 45,6%.

Especificamente na educação superior, os números nas regiões periféricas também são mais preocupantes. Ferreira, Moraes e Oliveira (2021), em análise sobre as taxas de matrículas no ensino superior, considerando o período 2012-2017, apontam que as regiões Nordeste e Norte apresentam menor atendimento educacional, em números abaixo da média nacional. Mas como enfrentar esse cenário? Como atuar para a efetiva garantia do acesso à educação superior para grupos e populações historicamente excluídos das políticas sociais, como é caso dos povos das Amazônias? Como garantir que os processos formativos de docentes, em cursos superiores, viabilizem a necessária reflexão crítica e intervenção pautada pela emancipação humana?

A resposta a essas questões implica, inicialmente, a compreensão adequada da realidade, bem como a identificação dos processos contraditórios vigentes. Nesse sentido, no presente estudo, a educação superior é compreendida

[...] como território disputado por interesses privados e públicos, como empreendimento empresarial visando lucros ou bem social. Trata-se, portanto, de um terreno transpassado por ideologias e forças políticas conflitantes: umas que atuam na defesa de sua subsunção à lógica do padrão neoliberal de acumulação de capital e outras que lutam por torná-la um bem social público garantido pelo Estado (Macário, 2021, p. 16).

Assim sendo, para enfrentar as assimetrias e desigualdades regionais que se manifestam na educação superior, é indispensável o fortalecimento de políticas públicas sociais. Faz-se necessária a ampliação da atuação estatal na garantia do acesso, permanência e conclusão das populações e grupos historicamente excluídos desse nível formativo (Sguissardi, 2008; Brito; Guimarães, 2017).

Esse processo também se materializa na formação docente. Tal categoria é aqui compreendida como práxis diária, num movimento que é dinâmico, historicamente posicionado que, ao articular a vivência social, cultural, política em aspectos teórico-práticos, possibilita compreender de modo crítico a realidade e as possibilidades de resistências e as implicações para a constituição humana. Assim, compreendemos a formação como

[...] processo contínuo e dialético, que deve se prolongar por toda a vida profissional, no qual a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base teórica, que se concretizam na relação teoria e prática,

ocupam papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, pois aprender a ensinar se constitui em um processo complexo, que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, [saúde], dentre outros (Ferreira, 2011, p. 27-28).

Isso implica considerar a formação docente como um campo político, sociocultural e dialético. Como aponta Costa (2023), esse campo está situado, historicamente, no debate mais amplo da luta de classes no modo de produção capitalista, imbricado ao campo do trabalho pela indissociável relação educação-trabalho. Desse modo, articula-se à materialização de práxis educativas no fortalecimento da teoria-prática.

Por sua vez, as territorialidades das Amazônias integram a existência dos sujeitos históricos, que são indígenas, quilombolas, assentados, extrativistas, ribeirinhos, citadinos, dos povos das águas, das florestas, do campo, das colônias, dos latifundiários, madeireiros, dentre outros (Oliveira; Hage, 2011). São grupos e populações que ocupam, vivem e resistem com suas identidades em seus territórios as dinâmicas dos processos sujeito-natureza, tempo-espço, cultura-educação, trabalho-lutas nas mais diversas realidades. Assim, as territorialidades produzem as múltiplas sociabilidades daqueles sujeitos na interação com a natureza, com o meio em que vivem, com o território, com a produção da vida material.

Foi nesse contexto que emergiu o presente estudo, desenvolvido a partir de pesquisa que considerou fontes bibliográficas e documentais. Estabelecemos diálogo com autores que fundamentam suas análises no campo da crítica e que rechaçam a subordinação das políticas educacionais e da formação docente aos interesses estreitos do capital. Também, estabelecemos conexões com a particularidade das Amazônias, dialogando com autores que reivindicam as especificidades que marcam a constituição dessas territorialidades. Analisamos, ainda, dados empíricos, extraídos do Censo da Educação Superior, referentes ao período 2019-2022, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com recorte geográfico na região Norte do Brasil.

O presente artigo foi organizado em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. Na segunda seção, discutimos a concepção de formação docente

no contexto das neoliberais, tecnicistas, pragmáticas e neoconservadoras que se retroalimentam na determinação de políticas formativas no Brasil. Na terceira, analisamos a mercantilização da formação docente nas Amazônias a partir da evolução das matrículas em licenciaturas na região Norte do país. Na quarta seção, refletimos sobre a necessidade de a formação docente dos sujeitos que vivem nas Amazônias se pautar pela defesa das territorialidades e emancipação humana.

A formação docente segundo a lógica hegemônica

As alterações na vida social provocadas pelo capitalismo têm proporcionado cada vez mais o agravamento estrutural das desigualdades e, com isso, a deterioração de muitos aspectos da vida humana e da natureza. Violência, competitividade, individualidade, crises climáticas, fome, guerra, pobreza e migrações forçadas são somente alguns dos mais variados aspectos dessa degradação provocada pelo capital. Visto desse modo, pensar o campo da formação docente a partir de uma perspectiva que inclua as territorialidades múltiplas e diversas que compõem a realidade histórica e sociocultural das Amazônias constitui-se um grande desafio. Para tanto, faz-se necessária uma reflexão para compreendermos as diversas estratégias condicionantes das políticas educacionais às lógicas do capital e de que maneira elas se retroalimentam com os princípios e as ideologias neoliberais e neoconservadoras.

A mentalidade individualista do capital depreende erroneamente que cumpre à escola, e em particular aos professores, a solução dos mais variados dilemas que o próprio capital constrói, implementa e impõe devido a sua lógica contraditória. Assim, a função social da escola se deteriora ao ser reduzida a uma perspectiva orgânica e funcional em conformidade com as determinações burguesas. Conforme nos alertam Evangelista e Decker (2019, p. 7):

Delegar à escola a tarefa de eliminar a pobreza é tão só jogar uma cortina de fumaça sobre a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, notadamente as relativas à formação de professores, determinações essas que nascem no campo das relações capital-trabalho e não, é óbvio, no escolar. É evidente o vínculo entre a função social da escola e o sistema produtivo, de modo que os trabalhadores, presentes ou futuros, deveriam se apropriar do

conhecimento e da ciência necessária à produção e reprodução do capital – lembremos, devidamente recortadas.

Nesse sentido, o projeto de formação docente, incluindo as dinâmicas formativas iniciais e continuadas, busca garantir a manutenção hegemônica das lógicas burguesas. Isso se dá com ênfase em conhecimentos pedagógicos, curriculares e científicos viesados, ideologicamente direcionados e na maioria das vezes acríticos, incorporando não somente o vocabulário como também modos de fazer e de pensar antidialógicos (Freire, 2016). Trata-se de uma “educação meritocrática, centrada (aparencialmente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses” (Evangelista; Decker, 2019, p. 9).

Nesse processo, a lógica hegemônica do capital é afirmada como a única existente, a-histórica e universal. A partir de seus corolários teóricos e morais, há uma crescente junção entre os princípios econômicos neoliberais e os fundamentos políticos do neoconservadorismo. Tal articulação, em essência, visa

[...] impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregular a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras (Freitas, 2018, p. 27).

Assim, conforme Apple (2003) e Freitas (2018), no cenário contemporâneo, a educação se configura sob a égide do capitalismo, em que o pensamento dominante é a ideologia neoliberal, que se coaduna com o neoconservadorismo. Tal processo tende a promover ambientes formativos despolitizados, nos quais debates sobre classe, raça, gênero, capacitismo e territorialidades são silenciados, quando não negados em sua existência. Sob esse aspecto, a formação docente resulta numa perspectiva

homogeneizadora que busca reiterar a lógica hegemônica de forma que as perspectivas de mudanças da realidade social não sejam consideradas.

Outro aspecto a ser avaliado no que diz respeito à condução das políticas educacionais de formação docente é o recrudescimento de vieses tecnicistas. Isso acaba por promover uma formação precarizada e supérflua, com ênfase no pragmatismo pedagógico.

A invasão da escola pública por “sistemas educacionais” e kits pedagógicos; a atuação de aparelhos privados de hegemonia burguesa no aparelho de Estado; o financiamento via organizações multilaterais de reformas nos entes federados; o deslocamento de fundos públicos para empresas privadas educacionais; a compra de tecnologias para as escolas; a produção de material didático e de divulgação correspondem ao “lado de cá” do slogan “qualidade do ensino”, cujo “lado de lá” há que ser inquirido (Seki; Souza; Evangelista, 2018, p. 449).

Busca-se, assim, que os futuros professores se tornem cada vez mais dependentes de plataformas de ensino comercializadas por conglomerados educacionais que migram para a educação pública como modelos curriculares e teorias pedagógicas impositivas. Em síntese, a

[...] mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (Freitas, 2018, 105).

Além do impacto no processo formativo, Freitas (2018) destaca que muitas dessas plataformas capturam dados de estudantes e professores que são convertidos, por exemplo, em elementos para geração de novas demandas publicitárias e mercadorias, além de, sobretudo, tergiversar sobre a produção de uma formação humana voltada para a produção de uma realidade social crítica e de qualidade social. Em síntese, trata-se de

avançar na consolidação do projeto formativo hegemônico, afeito aos interesses estreitos do capital.

Esse movimento evidencia um processo de “reconversão docente”, conforme destacam Evangelista e Triches (2012). As mesmas autoras indicam que se trata de estratégia de produção de consenso na reestruturação produtiva para a criação de uma racionalidade educativa que responsabiliza a educação pelas mazelas e desigualdades sociais. Costa, Farias e Souza (2019) destacam que os defensores do capital priorizam o campo da formação de professores, pois este é necessário para a adaptação das políticas aos padrões de sociabilidade neoliberal, aos aspectos técnico-ético-estético-políticos e culturais do capitalismo. Isso segue preceitos explícitos nos documentos de organismos financeiros internacionais.

Um exemplo da materialidade dessas orientações no Brasil é a chamada BNC-Formação, regulada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019, homologado pela Portaria do MEC nº 2.167, de 16 de dezembro de 2019. Com isso, institui-se a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, enquanto projeto do capital, como apontam Hage *et al.* (2020), para o controle político do conhecimento e do trabalho docente que atua nos territórios da cidade e do campo. A BNC-Formação, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa “[...] força-tarefa para padronizar, uniformizar, homogeneizar, normalizar, ordenar e para elitizar o ensino brasileiro, ao invés de afirmar toda a diversidade cultural, saberes, identidades e territorialidades dos sujeitos, que vivem nas diversas regiões do país [...]” (Hage *et al.*, 2020, p. 144-145).

Assim, hegemonicamente, promovem-se, também, alterações nos ambientes e modalidades formativas. No caso particular da formação inicial, em cursos superiores, buscam-se reduzir os processos educacionais ao tecnicismo pedagógico, com ênfase na instrumentalização, responsabilidade individual e controle externo a partir de exames nacionais e internacionais. No caso específico do Brasil, isso implica a ampliação da formação docente de forma aligeirada e via Educação a Distância (EaD), sobretudo, em estabelecimentos que vendem seus serviços educacionais com fins estreitos de lucratividade. Para regiões periféricas do capital, historicamente negligenciadas pelo poder público, esse processo tende a ser mais nefasto. Na seção seguinte, evidenciamos

o processo da mercantilização da formação docente, a partir da análise de dados oficiais referentes às matrículas em Licenciaturas.

A mercantilização da formação inicial docente: análise das matrículas em Licenciaturas

Diante da crise estrutural do capital, desencadeada a partir do último quartil do século XXI (Mészáros, 2009), na tentativa de recuperação das taxas de lucro, implementam-se alterações na organização econômica capitalista e no papel estatal. A rigidez produtiva, típica dos modelos taylorista-fordista, até então dominante, é paulatinamente substituída pelas estruturas flexíveis, demandando trabalhadores também flexíveis e adaptáveis às diferentes funções e mudanças do mundo do trabalho (Antunes, 2009; Harvey, 2007). Esse processo é acompanhado da contração do papel do Estado no âmbito social e ampliação de sua atuação em favor do capital, orientado pela doutrina neoliberal (Harvey, 2011).

Assim sendo, para a política de educação superior, há uma tendência global de sua reformulação para melhor atender aos interesses capitalistas. Com a redefinição do papel estatal em sua manutenção, transfere-se a responsabilidade de acesso para o plano privado. Com isso, cabe a cada indivíduo e sua família garantir as condições de compra dos serviços educacionais no mercado, destituindo a natureza social do direito à educação (Frigotto, 2010; Dardot; Laval, 2016). Na realidade, o intuito central dessa mudança é assegurar a constituição de um mercado promissor da venda de serviços educacionais, contando, inclusive, com aporte de recursos públicos, via transferência direta, por incentivos fiscais ou bolsas de estudo.

Conforme destaca Maués (2019), a análise desse processo precisa considerar sua abrangência global. Esse movimento, ressalta a autora, é orquestrado por Organismos Financeiros Internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM) e para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações são as principais responsáveis por planejar o processo de transnacionalização do ensino superior, cujo propósito é sua comercialização e mercantilização em escala mundial (Maués; Guimarães, 2019).

No caso do Brasil, essa orientação política ganhou solidez a partir da década de 1990. Os sucessivos governos, guardadas suas especificidades, têm implementado medidas que incentivam a expansão privada do ensino superior, em especial com fins mercantis (Sguissardi, 2015). Assim, empresários da educação, com aval e incentivo estatal, passam a atuar na definição de políticas públicas e ampliam sua inserção na venda de serviços educacionais (Santos; Chaves, 2020).

Conforme analisam Mancebo, Vale e Martins (2015), entre 1995 e 2010, as matrículas presenciais e a distância em cursos de graduação no país foram ampliadas em 262,52%, sendo que no setor privado esse índice alcançou 347,15%, enquanto o setor público cresceu 134,58%. No período 2011-2019, esse crescimento foi na ordem de 27,7%, com 31,4% no setor privado e 17,3% no público (Guimarães; Mororó; Miranda, 2022). No âmbito específico dos Cursos de Licenciatura, em estudo sobre o período 2003-2015, Seki, Souza e Evangelista (2017) demonstram que as matrículas privadas cresceram 61,7%, ficando acima da expansão pública (39,3%).

É a partir desse contexto que analisaremos a expansão mais recente das matrículas em cursos de licenciatura, considerando, particularmente, sua manifestação na região Norte do país. Conforme já indicado, os dados estatísticos aqui expostos foram extraídos do Censo da Educação Superior, referentes ao período 2019-2022. Na tabela 1, a seguir, apresentamos os números gerais das matrículas, presenciais e a distância.

Tabela 1: Matrículas de graduação no Brasil e na Região Norte, total e nas Licenciaturas (2019-2022)

ANO	BRASIL			REGIÃO NORTE		
	Total (A)	Licenciatura (B)	B/A	Total (A)	Licenciatura (B)	B/A
2019	8.603.824	1.687.367	20%	715.827	198.401	28%
2020	8.680.354	1.663.681	19%	677.692	173.388	26%
2021	8.986.554	1.648.328	18%	754.481	193.697	26%
2022	9.443.597	1.669.911	18%	800.671	189.405	24%
$\Delta\%$	9,8	-1,0	-	11,9	-4,5	-

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep, 2023.

A evolução no quantitativo de matrículas apresenta crescimento nacional (9,8%) e no Norte (11,9%), quando se consideram todos os graus acadêmicos (Bacharelado, Tecnólogo e Licenciatura). Entretanto, o número de estudantes matriculados em Licenciaturas apresentou reduções no Brasil (-1,0%) e, principalmente, no Norte (-4,5%). Isso fez com que, no período em análise, fosse diminuído o percentual de matrículas em Licenciaturas em relação ao total: no Brasil passou de 20% para 18% e no Norte caiu de 28% para 24%.

Importa ressaltar que o período em análise é marcado globalmente pelo contexto pandêmico da Covid-19 (Sars-CoV-2). As medidas tomadas, em especial entre 2020 e 2021, implicaram isolamento social, com alterações no atendimento dos serviços públicos e privados. No caso do ensino superior brasileiro, para assegurar a manutenção da oferta privada, o governo federal implementou medidas de substituição do ensino presencial para o chamado ensino remoto (Guimarães; Matos; Cabral, 2021). Assim, a pandemia foi utilizada como justificativa para legitimação da EaD, dando solidez ao processo que já estava em curso.

O número de ingressantes em cursos de graduação no formato à distância correspondeu a 40% do total de ingressos em 2018. Esse percentual foi de 19,8%, no ano de 2008. No período compreendido entre 2008 e 2018, as matrículas nos cursos de graduação a distância apresentaram um aumento percentual de 182,5% (INEP, 2019). Em contrapartida, em cursos presenciais, o crescimento, no mesmo recorte temporal, foi de apenas 25,9%. Em relação a vagas ofertadas, pela primeira vez na história, a EaD superou a modalidade presencial (Araújo; Jezine, 2021, p. 6).

No período 2019-2022, esse movimento foi aprofundado. No âmbito específico das matrículas em Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES), identificamos que as reduções no atendimento foram provocadas pela acentuada queda em cursos presenciais. Na tabela 2, estão expostos os números nacionais.

Tabela 2: Matrículas em Licenciaturas no Brasil, por categorias administrativas das IES e modalidades de ensino (2019-2022)

ANO	TODAS AS IES			IES PÚBLICAS			IES PRIVADAS		
	Presencia 	EaD	Total	Presencia 	EaD	Total	Presencia 	EaD	Total
2019	788.150	899.217	1.687.367	502.515	105.738	608.253	285.635	793.479	1.079.114
2020	676.452	987.229	1.663.681	454.046	104.469	558.515	222.406	882.760	1.105.166
2021	643.413	1.004.915	1.648.328	476.794	110.580	587.374	166.619	894.335	1.060.954
2022	598.053	1.071.858	1.669.911	466.716	105.213	571.929	131.337	966.645	1.097.982
Δ%	-24,1	19,2	-1,0	-7,1	-0,5	-6,0	-54,0	21,8	1,7

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep, 2023.

Os dados indicam queda de -24,1% do total de matrículas presenciais e crescimento de 19,2% no caso da EaD. No setor público, a queda é registrada em ambas as modalidades, com maior índice na esfera pública (-7,1%). Já no setor privado, houve acentuado decréscimo dos matriculados em Licenciaturas presenciais (-54,0%) e crescimento significativo na EaD (21,8%), sendo este último o responsável pelo índice positivo de expansão privada (1,7%). Assim, evidenciamos que o deslocamento da formação docente da esfera pública para a privada, conforme identificado por Seki, Souza e Evangelista (2017), tem a EaD como alternativa para expansão. E como tal movimento se efetivou na região Norte?

Tabela 3: Matrículas em Licenciaturas na região Norte do Brasil, categorias administrativas das IES e modalidades de ensino (2019-2022)

ANO	TODAS AS IES			IES PÚBLICAS			IES PRIVADAS		
	Presencia 	EaD	Total	Presencia 	EaD	Total	Presencia 	EaD	Total
2019	99.257	99.144	198.401	79.893	5.699	85.592	19.364	93.445	112.809
2020	65.077	108.311	173.388	50.026	5.279	55.305	15.051	103.032	118.083
2021	88.098	105.599	193.697	76.552	6.426	82.978	11.546	99.173	110.719
2022	82.214	107.191	189.405	73.112	6.433	79.545	9.102	100.758	109.860
Δ%	-17,2	8,1	-4,5	-8,5	12,9	-7,1	-53,0	7,8	-2,6

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep, 2023.

Na tabela 3, demonstra-se que a redução das matrículas presenciais ocorreu em ambos os setores. No total, a queda registrada foi de -17,2%. No setor público, a redução foi de -8,5% e no setor privado de -53%, ou seja, com percentuais próximos ao cenário nacional. Já as matrículas em cursos EaD apresentam, em todos os casos, crescimento: no total 8,1%, bem abaixo da média nacional; no setor público, 12,9% (no cenário nacional houve decréscimo); e no setor privado, 7,8%, também abaixo do índice do país.

Outro aspecto que merece destaque é a instabilidade no número de matrículas em cada ano. Com exceção das matrículas presenciais do setor privado, que registraram queda contínua, os dados evidenciam descontinuidades (com crescimentos e quedas) ao longo da série histórica. A redução mais acentuada ocorreu em 2020 nas matrículas públicas presenciais, com recuperação no ano seguinte. Também foi em 2020, ano de maior impacto pandêmico, que se registrou o maior número de matrículas EaD, provocado pela expansão do setor privado.

Para melhor compreensão desse processo, é fundamental fazermos uma análise considerando os fins das IES privadas, sendo necessário distinguir as que têm fins lucrativos daquelas que se apresentam como não lucrativas. Como já indicado, a política de expansão do acesso à educação superior tem se dado a partir do estímulo à mercantilização, isto é, ampliação do atendimento em instituições com fins lucrativos. Na prática, “o sistema de ensino superior brasileiro está sendo configurado como um mercado, cada vez mais em mãos de instituições privadas nacionais e internacionais com fins lucrativos” (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020, p. 105).

Tabela 4: Matrículas em Licenciaturas no setor privado no Brasil, por fins das IES e modalidades de ensino (2019-2022)

ANO	IES COM FINS LUCRATIVOS			IES SEM FINS LUCRATIVOS		
	Presencial	EaD	Total	Presencial	EaD	Total
2019	151.201	662.871	814.072	134.434	130.608	265.042
2020	119.587	764.116	883.703	102.819	118.644	221.463
2021	89.162	783.847	873.009	77.457	110.488	187.945
2022	70.056	851.579	921.635	61.281	115.066	176.347
$\Delta\%$	-53,7	28,5	13,2	-54,4	-11,9	-33,5

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep, 2023.

Os dados da tabela 4 demonstram que a redução nas matrículas presenciais privadas em Cursos de Licenciatura no Brasil apresenta índices aproximados, independentemente dos fins das IES. No caso das instituições com fins lucrativos, a queda atingiu -53,7% e das não lucrativas, -54,4%. Entretanto, no caso das matrículas EaD, o movimento é diferente: as IES lucrativas expandiram 28,5% e as sem fins lucrativos diminuíram em -11,9%. Assim, em números totais, as IES que almejam a lucratividade alcançaram crescimento de 13,2%; diferentemente daquelas que não têm tal objetivo, que foram encolhidas em -33,5%. Em suma, foram as matrículas EaD, sobretudo em instituições lucrativas, que asseguraram o crescimento do setor privado nas Licenciaturas, no período em análise.

Ao cruzarmos os dados das Tabelas 2 e 4, identificamos que, entre 2019 e 2022, houve redução da participação percentual das matrículas em Licenciaturas no setor público (caiu de 36% para 34,2%) e nas IES privadas sem fins lucrativos (passou de 15,7% para 10,6). Em contrapartida, as IES privadas com fins de lucro, no mesmo período, registraram crescimento, passando de 48,2% para 55,2%. Esse processo somente pode ser compreendido se analisado no contexto do avanço da financeirização do capital, com interferência direta do Estado.

Foi imprescindível o estabelecimento de mediações e articulações das frações do capital no sentido de formar consensos em torno de seus projetos e interesses. Manifestação disso foi o movimento de intervenções para a liberação da atuação dos fundos de investimentos (*private equity*), responsáveis pela obscenidade das fusões que originaram os prodigiosos oligopólios educacionais, como é o caso da Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Gaec Educação SA que, neste momento, armam-se para intensificar sua atuação na educação básica (Seki; Souza; Evangelista, 2017, p. 460).

No caso da região Norte, conforme dados da tabela 5, demonstra-se tendência similar ao nacional nos casos de ampliação e involução das matrículas. Porém, os índices são distintos. Nas IES com fins lucrativos, houve queda em cursos presenciais (-56,8%) e crescimento na EaD (10,2%), o que resultou em pequena variação positiva no total (0,2%). Já nas IES sem fins de lucro, a redução ocorreu tanto nas Licenciaturas presenciais (-

38,9%) quanto naquelas via EaD (-23,9%), gerando diminuição de -29,7% no total de matriculados.

Tabela 5: Matrículas em Licenciaturas no setor privado na região Norte do Brasil, por fins das IES e modalidades de ensino (2019-2022)

ANO	IES COM FINS LUCRATIVOS			IES SEM FINS LUCRATIVOS		
	Presencial	EaD	Total	Presencial	EaD	Total
2019	15.283	86.990	102.273	4.081	6.455	10.536
2020	10.536	96.620	107.251	4.420	6.412	10.832
2021	8.108	93.676	101.784	3.438	5.497	8.935
2022	6.609	95.845	102.454	2.493	4.913	7.406
$\Delta\%$	-56,8	10,2	0,2	-38,9	-23,9	-29,7

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep, 2023.

Os números apresentados nos permitem identificar a ampliação da EaD como forma privilegiada de expansão do ensino superior privado, sobretudo o mercantil, no campo da formação docente. No Brasil, em 2019, as IES com fins lucrativos detinham 75% das matrículas privadas em Licenciaturas, com 14% em cursos presenciais e 61% na EaD. Em 2022, o total de matrículas em tais instituições passou para 84%, sendo 6% presencial e 78% a distância. O cenário é mais preocupante na região Norte. Em 2019, 91% das matrículas em Licenciaturas pertenciam às instituições com fins lucrativos, sendo 14% presencial e 77% a distância. Em 2020, os índices são: 93% no total, 6% em cursos presenciais e 87% em formato EaD.

Essa expansão via EaD acaba por perpetuar processos históricos de negação do direito à educação. Guimarães, Silva e Nogueira (2023, p. 19), em estudo sobre a inserção da maior *holding* com atuação na educação superior no Brasil, destacam que a expansão, via tais grupos, “possa representar a ampliação do atendimento nesse nível formativo, particularmente em territórios historicamente negligenciados pelas políticas governamentais, isso se efetiva a partir do rebaixamento da formação acadêmica”. Como já indicado, tal movimento é em decorrência do processo de financeirização da educação, como parte da mundialização do capital sob hegemonia do capital rentista (Blandy; Dowbor, 2022). Conforme Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 459), isso implicou mudança

na estrutura da educação superior brasileira, a qual “não se trata da emergência de uma nova fração capitalista, mas da passagem à hegemonia do capital financeiro – isto é, do capital portador de juros e do capital fictício – nesta fase do capitalismo mundial, com rebatimentos expressivos nessa etapa”.

Territórios das Amazônias e formação docente

Quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo. De alma e cor brasileiras, suas conquistas ribeiras, seu ritmo novo. [...]. Quem nunca viu o Amazonas, jamais irá compreender a crença de um povo. Sua ciência caseira, a reza das benzedeadas, o dom milagroso (JEITO TUCUJU. Intérprete: Patrícia Bastos. Compositores: Joãozinho Gomes e Val Milhomem. In: Voz da Taba. Intérprete: Patrícia Bastos. [S.l]: Selo Independente Distribuição Tratore, 2023, CD, faixa 1).

As Amazônias representam os territórios que integram a maior floresta tropical do mundo com um conjunto diverso de identidades e subjetividades que representam as especificidades desse lugar. Aqui estará em destaque, conforme recorte que fizemos neste estudo, as Amazônias da região Norte: Pará, Amapá, Tocantins, Roraima, Acre, Rondônia, Amazonas. Trata-se de territórios enfatizados nacional e internacionalmente pelas imensas e diversas riquezas naturais, sua floresta potente e exuberante, sua diversidade da fauna, flora e sociodiversidade de seus povos.

O território aqui pode ser compreendido como “[...] delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo” (Saquet; Silva, 2008, p. 8). Assim, o território é uma categoria que deve ser compreendida como um *lócus* de disputa e desigualdade. Sendo dinâmico e sujeito aos processos dominantes do capitalismo, ele está no entrecruzamento de lutas e resistências ao longo da história. Desse modo:

O território também se repete como conceito subjacente e aparece como palco onde o capitalismo internacional prolifera enquanto o Estado empobrece, perdendo sua capacidade para criar serviços sociais. Nesse mesmo palco, ocorre uma apropriação da mais-valia, desvalorização dos recursos controlados pelo Estado e supervalorização dos recursos

destinados às grandes empresas, principalmente nos países periféricos. O território é o palco da proliferação do capital, espaço apropriado pelos agentes do capital através da divisão social do trabalho (Saquet; Silva, 2008, p. 11).

Nos territórios das Amazônias, a cultura e o trabalho expressam suas potencialidades e contradições sob o contexto do capitalismo. Como indica Malheiros (2022), é nesses territórios que ocorre a guerra aos povos, “[...] uma vez que gerar riqueza por aqui historicamente passou por uma ação sistemática e brutal contra aqueles que ainda produzem vida e comunidades em torno de bens comuns”. Historicamente, a produção da riqueza nesses territórios sempre esteve marcada pela brutalidade da empresa colonial dos séculos passados e pelo neocolonialismo do mercado na atualidade, essencialmente significando práticas de devastação e de contaminação do solo, da água e do ar, práticas de expropriação da vida humana e não humana em seu sentido mais amplo, assim como o genocídio.

Essa guerra teve muitos adjetivos ao longo da história. Foi chamada de guerra justa, contra os indígenas não convertidos à fé católica, no período colonial. Foi chamada de correria, também contra os indígenas que se colocassem nos caminhos dos seringais, durante o apogeu da economia da goma elástica na Amazônia. Já foi até chamada de desenvolvimento por governos empresariais-militares e mesmo por governos ditos democráticos, que conseguiram apelidar o ocaso da construção de grandes hidrelétricas e o saque neocolonial de minérios, de progresso (Malheiros, 2022).

Nesses territórios onde há guerras, conforme destaca Malheiros (2022), também há uma diversidade de patrimônios materiais e imateriais, de conhecimentos, práticas culturais, corporais, religiosas, agroecológicas e solidárias que valorizam a relação trabalho-natureza-vida nos territórios das Amazônias. Há diversidades de línguas indígenas, construção de fazeres-saberes afro-amazônicos e camponeses, que pautam a ancestralidade amazônica, o tempo da maré, que sinaliza o movimento da natureza e da vida nas comunidades ribeirinhas, processos de trabalho coletivos nos territórios ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, dentre outros.

Como percebemos, há processos educativos que fortalecem a relação dos grupos e populações em seus territórios. De acordo com Hage e Barros (2010), os territórios das

Amazônias apresentam uma rica heterogeneidade que precisa ser considerada nos processos educativos, formativos, pois, segundo os autores, envolvem: o campo produtivo, o campo ambiental e o campo sociocultural.

O campo produtivo apresenta a complexidade, a contraditória e conflituosa relação de disputa entre modos de produção extrativistas tradicionais com processos de trabalho com base em tecnologias simples, e atividades industriais de grandes empreendimentos, conglomerados que fazem uso de tecnologias modernas, como o agronegócio, expansão da soja nos territórios do campo, pecuária extensiva com criação de bovinos e bubalinos, exploração madeireira como Mogno, Angelim, Ipê, dentre outros; exploração de ouro e diamantes; grandes projetos como Trombetas, Albrás-Alunorte, Alumar, Hidrelétrica de Tucuruí, Belo Monte, dentre outros que despejam seis milhões de toneladas de dióxido de carbono (CO²), o principal gás que causa o aquecimento global, na atmosfera (Hage; Barros, 2010).

O campo ambiental envolve a mais rica biodiversidade do planeta com mais de 30 milhões de espécies de animais e vegetais. A região possui o maior reservatório de água doce existente na terra, com uma extensão de 4,8 milhões de quilômetros quadrados, 70% da água doce do planeta; são vinte mil quilômetros de via fluvial que pode servir de transporte em qualquer época do ano, com “águas brancas”, “águas pretas”, “águas claras”, com milhões de espécies de peixes (Hage; Barros, 2010).

O campo sociocultural envolve populações que vivem no espaço urbano e no espaço do campo, que integra povos indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, povos das águas, sem-terra, assentados, atingidos por barragem, pequenos agricultores, imigrantes, colonos, fazendeiros, dentre outros (Hage; Barros, 2010).

Em síntese, compreendemos que a dimensão territorial envolve o social, o cultural, o político, o produtivo e o formativo. E, por essa compreensão, apontamos aqui a relevante tarefa histórica de destacar a diversidade socioterritorial das Amazônias e o conjunto de suas territorialidades com os processos de trabalho, cultura, educação, cultura corporal, lutas, movimentos dos sujeitos históricos que ocupam, lutam e resistem aos ataques do capital em seus diversos territórios. Assim, também, a formação docente

e todos/as os sujeitos educativos que atuam nesse processo necessitam considerar o debate do território como algo fundamental.

Dessa forma, essa compreensão formativa coloca-se como alternativa à lógica hegemônica do modo de produção capitalista, a lógica da financeirização da educação, da privatização, da expropriação dos conhecimentos dos povos tradicionais integrantes da classe trabalhadora. Trata-se de enfrentar o necrocapitalismo (Malheiros, 2022), que ataca as lideranças indígenas, quilombolas, assentadas, extrativistas, ribeirinhas, que defendem a vida, o território, o trabalho, o alimento, a produção coletiva nos tempos-espços das Amazônias.

Para Porto-Gonçalves (2002), o território implica um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação envolve a territorialização, que integra identidades, territorialidades, situadas nas dinâmicas mutáveis que materializam, em cada momento, uma ordem, uma determinada configuração territorial. As territorialidades indígenas, quilombolas, assentadas, ribeirinhas, das águas, das florestas, do campo, das colônias, dos assentamentos, das reservas extrativistas, dos latifundiários, madeireiros, fazendeiros, agroindustriais, dentre outros (Oliveira; Hage, 2011), são mutáveis e dinâmicas na relação sujeito-natureza; tempo-espço; trabalho-cultura-educação.

Assim, consideramos que o conjunto de territorialidades que encontramos nas Amazônias integra, também, a classe trabalhadora. Desse modo, as lutas e os desafios que enfrentam com a expansão do capital nesses territórios precisam estar contextualizados na agenda da luta de classes na atual sociedade. Defender as diversas territorialidades das Amazônias é lutar pela classe trabalhadora que tem o trabalho como forma de resistência e sobrevivência, aqui também entendido na perspectiva ontológica para a sociabilidade humana.

Um dos ataques às territorialidades nas Amazônias é a expansão do fechamento de escolas, sobretudo nos territórios do campo. Os territórios do Pará, Tocantins, Amazonas e Acre apresentam dados que impactam tragicamente a vida e o direito à educação de crianças, jovens e no trabalho de professores/as que atuam nesses territórios. Realidade que vai na contramão do que aponta a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que assegura a educação como direito social, a ser garantido pelo Estado, para o pleno desenvolvimento humano.

O fechamento das escolas públicas no campo está articulado ao projeto de privatização da educação básica e ao processo de educação a distância para crianças, jovens, adultos e idosos nesses territórios. Para Hage, Silva e Costa (2020), há um “amarelo” neoliberal para os territórios da cidade e do campo que integra a educação básica, a política de formação docente, os programas e ações educativas para fortalecer os índices censitários das avaliações em larga escala, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que mede o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, em relação aos conhecimentos e habilidades (em matemática, leitura e ciências), em relação a outros países; o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com a prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) na educação infantil, a prova Brasil (que passa a ser chamada de Saeb dos anos finais do ensino fundamental) e o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) no ensino médio.

Nessa direção, fechar escolas nos territórios do campo é pactuar com essa lógica excludente, perversa e antidemocrática do capital nessa região; é colaborar com a égide do projeto de exploração da classe trabalhadora, da sociobiodiversidade nesses territórios, com exploração da terra, dos minérios, da água, com a expansão das queimadas para a expansão do agronegócio nos territórios do campo (Ribeiro; Cherobin, 2020); é, também, legitimar a negação dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Na contramão desse processo, temos a educação do campo como um importante movimento de resistências coletivas dos povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, assentadores, povos das águas, das florestas, dentre outros, que lutam permanentemente pela garantia do acesso e condições de permanência na educação escolar e na vida material e cultural desses povos (Hage; Silva; Costa, 2020). Nesse sentido, há que se sinalizar que integrar o debate dos territórios no campo da formação docente é considerar também a sociobiodiversidade e suas territorialidades, a relação trabalho-natureza e os diversos processos que os sujeitos constroem e resistem na luta por viver com dignidade naqueles, bem como o acesso com condições dignas à educação e sua materialidade de permanecer nos territórios a fim de fortalecer a cultura e o trabalho como matrizes primordiais para a existência dos sujeitos em seus territórios. É necessário, ainda, como afirma Freire (2016, p. 96), que “Os oprimidos, nos vários

momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens [e mulheres], da sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem [da mulher]”.

Para tal, é fundamental ampliar a atuação da esfera pública no campo da formação docente. O estudo realizado por Andrade *et al.* (2022) sobre as interfaces da relação público-privada na formação de professores/as na região Norte do Brasil revelou o aparelhamento e influência das instituições privadas, expandindo a mercantilização da formação docente. Com isso, ocorreu redução da presença das universidades públicas nos processos formativos junto aos sujeitos que vivem nesses estados.

As autoras também destacam o processo de disputa entre o público e o privado nos programas de formação inicial, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Apontam, ainda, como a “ocupação” do setor privado nos sistemas públicos de ensino impacta a gestão da formação da classe trabalhadora da região. Tais processos acarretam ataques à autonomia docente, submissão dos trabalhadores/as docentes à lógica neoliberal, utilitária e pragmática, por meio da padronização curricular, com a presença de representantes do capital, tais como Fundação Lemann, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura, Movimento pela Base, dentre outros (Andrade *et al.*, 2022).

Nesse sentido, para enfrentar tal lógica, é fundamental compreendermos, conforme Mészáros (2005), a educação para a toda a vida como um direito histórico, inalienável e socialmente referenciado. É, pois, um projeto de formação para a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2005), que demarca permanentemente a luta em defesa da vida, do direito à educação, à terra, à água potável, ao saneamento básico, ao trabalho, ao lazer, à aposentadoria, dentre outros. Isso implica, também, a defesa da educação escolar para indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, cidadãos/as, assentados/as, pescadores/as, negros/as, sujeitos das periferias, dos centros urbanos, dentre outros.

O conjunto dos aspectos acima implica sobre os processos de territorialidades e a formação docente dos sujeitos que vivem nas Amazônias, considerando o acesso à educação superior pública, a qual defendemos, radicalmente, para todos/as, por meio do

financiamento público do Estado. Entretanto, reafirmamos, é necessário romper com a lógica hegemônica e, para isso, defendemos que esse projeto formativo se pautar por certos princípios:

- Formação crítica, socialmente referenciada, humanizadora, que tenha o trabalho educativo como centralidade na formação dos sujeitos históricos das escolas da cidade e do campo com sólida formação nos fundamentos dos diferentes campos do conhecimento da área da educação e demais áreas do conhecimento para crianças, jovens, adultos e idosos da cidade e do campo;

- Indissociabilidade entre formação inicial e continuada, com projetos de formação permanente, de modo que as universidades públicas assumam a formação dos professores/as das redes municipais e estaduais de ensino nas Amazônias;

- Respeito às pesquisas acadêmicas, às entidades científicas da área, aos movimentos de educadores/as, aos movimentos populares no que diz respeito ao projeto de formação da classe trabalhadora (filhos e filhas, integrantes desta classe; professores/as e todos/as que atuam na educação);

- Valorização e centralidade do trabalho educativo na formação aliada às condições de trabalho, jornada de trabalho, carreira no magistério e saúde de professores e professoras nas Amazônias;

- Valorização dos povos do campo e suas territorialidades (indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, comunidade LGBTQIAPN+) em seus territórios – modos de vida/trabalho;

- Maior autonomia para as universidades públicas na organização dos seus projetos formativos, juntamente com os movimentos sociais e coletivos;

- Fortalecimento dos movimentos sociais, sindicatos, coletivos culturais, associações de bairros, fóruns, dentre outros, que fortaleçam a defesa radical à vida nos territórios, ao direito e condições de permanência da educação nos contextos da cidade e do campo como direito inalienável de todos e todas.

Tais elementos se justificam na construção e materialidade de um projeto de formação docente emancipador. Almejamos que os sujeitos possam compreender e agir

com compromisso ético, humano, político, a fim de romper a condição de classe em si para a construção de uma posição de classe para si. Como Marx (2010, p. 54) destaca, a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o ser humano tiver recuperado para si o “[...] ente genérico [...] e tiver reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política”. Esse é o nosso maior desafio!

Considerações finais

Neste artigo, contribuímos com o debate da educação superior nos territórios das Amazônias da região Norte a partir da garantia do direito social à educação. Destacamos, em particular, a expansão de Cursos Superiores de Licenciatura em territórios amazônicos no Brasil, considerando a distribuição de matrículas entre as categorias administrativas (pública e privada) e as modalidades de atendimento educacional (presencial e a distância), sob o contexto de expansão do ensino superior privado-mercantil.

O estudo revelou que a força motriz da política de expansão do acesso à educação superior nos territórios das Amazônias tem se dado a partir do apoio à mercantilização, com a ampliação do atendimento em instituições com fins lucrativos. Esse cenário vai envolver os sujeitos e suas territorialidades indígenas, quilombolas, assentados, extrativistas, ribeirinhos, citadinos, dos povos das águas, das florestas, do campo, das colônias, dos latifundiários, madeireiros e outros que ocupam os territórios.

A expansão de Cursos Superiores de Licenciatura em territórios amazônicos no Brasil atua para a formação de mão de obra barata para atendimento do mercado, afetando negativamente os territórios da cidade e do campo. Há retração do atendimento nas instituições públicas e a ampliação da atuação de conglomerados educacionais, com processos formativos aligeirados via EaD, sob a ideologia da lógica tecnicista, neoliberal e pragmática.

No estudo, também ressaltamos a necessidade de iniciativas que atuem na contra-hegemonia. Em tal processo, as universidades públicas devem constituir processos formativos pautados pela crítica, pela problematização da realidade, pela formação

politicizada de sujeitos históricos para a transformação dessa sociedade, em permanente diálogo com as territorialidades das Amazônias.

Portanto, a agenda atual é a necessidade da luta pela defesa do direito social da educação que deve estar diretamente alinhado ao compromisso de transformação da sociedade, uma vez que a lógica do capital é irreformável (Mészáros, 2005). Assim, depreendemos que o processo de formação docente é um campo político que deve contribuir para uma profunda crítica da realidade social hegemônica, o que pressupõe uma formação política com múltiplas dimensões e participação social. Almejamos que tal processo, sobretudo, contribua para a superação da exploração e toda forma de opressão, com a inclusão de grupos e territorialidades historicamente excluídas.

Referências

ANDRADE, Antonia Costa; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. As interfaces da relação público-privada na formação de professores/as: a BNCC e o lugar das universidades na Região Norte do Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122805>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michel W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Rhoberta Santana; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, e021041, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BLANDY, Beatriz Azevedo; DOWBOR, Ladislau. Impactos da financeirização da educação brasileira: do ensino superior ao ciclo básico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4,

p. 1848-1877, out./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1848-1877>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRITO, Cristiane de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues. A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos Planos Nacionais de Educação. **EccoS –Rev. Cient.**, São Paulo, n. 44, p. 43-66, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7898/3651>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Formação de professores e professoras em educação física e as diretrizes curriculares nacionais: a desertificação da docência. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5158>. Acesso em: 18 jun. 2024.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, O.; DECKER, Aline I. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.23206>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em 19 nov. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p.185-198, jul./set. 2012.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, Suely; MORAES, Karine Nunes; OLIVEIRA, João Ferreira. PNE 2014-2024 e a redução das desigualdades regionais: entre a proposição e a realidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 379-396, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54933/31153>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRITSCH, Rosângela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 89-112, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3919>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MATOS, Cleide Carvalho de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 50-81, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021050. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20675>. Acesso em: 27 out. 2023.

GUIMARÃES; André Rodrigues; MORORÓ, Leila Pio; MIRANDA, Saulo Oliveira. Expansão das matrículas em cursos de graduação no Amapá (2011-2019). In: GUIMARÃES, André Rodrigues; ANDRADE, Antonia Costa; FIGUEIREDO, Arthane Menezes (orgs.). **Política e gestão da educação amapaense: diagnósticos e desafios**. Brasília, DF: ANPAE, 2022. p. 313-327.

GUIMARÃES, André Rodrigues; SILVA, Adeildo Teles; NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos. Financeirização do Ensino Superior no Brasil: inserção e atuação da Cogna Educação na Região Norte. **Revista Cocar**, Belém, n. 20, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7533>. Acesso em: 5 dez. 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. BNCC e BNCf: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-183.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de A.; COSTA, Maria da Conceição dos S. Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v.7, n.16, p. 126-141, jul. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2949>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2022 – PNAD-Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

JEITO TUCUJU. Intérprete: Patrícia Bastos. Compositores: Joãozinho Gomes e Val Milhomem. In: **Voz da Taba**. Intérprete: Patrícia Bastos. [S.l]: Selo Independente Distribuição Tratore, 2023, CD, faixa 1.

MACÁRIO, Eptácio. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 14-49, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20674>. Acesso em: 22 set. 2023.

MALHEIROS, Bruno. Quando o único projeto para a Amazônia é matar. **Amazônia Latitude: a Revista das Humanidades Ambientais**, [s. l.], 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2022/06/15/quando-o-unico-projeto-para-a-amazonia-e-matar/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo; 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://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwwGxsJqg7vSCC4xk/>. Acesso em: 20 maio 2023.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009/39096>. Acesso em: 20 maio 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 307, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.90971>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971>. Acesso em: 15 out. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **La Guerra Infinita: hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

RIBEIRO, Hellen T. de Souza; CHEROBIN, Fabiana F. O fechamento de escolas do campo do Estado do Pará. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 4,

n. 2, p. 222-235, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1863/1011>. Acesso em:
10 nov. 2023.

SANTOS, Aline Veiga; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241276, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/FmDGCdsfhcTSTcj7KdTSRgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, Ano 10, v. 2, n. 18, 2. sem. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/1389/1179>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 447-468, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i21.812. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 15-46.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/#>. Acesso em: 2 fev. 2023.

Recebido em: 14/11/2023
Aprovado em: 30/03/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com