

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES AND CHALLENGES IN THE BRAZILIAN AMAZON

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PERSPECTIVAS Y RETOS PARA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA

Jemina de Araújo Moraes ANDRADE¹
Helena Cristina Guimarães Queiroz SIMÕES²

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a educação superior na/da Amazônia brasileira, partindo de um olhar que valoriza a construção sócio histórica e crítica, objetivando a transformação da prática social. Tem como intuito, portanto, analisá-la sob o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). É uma pesquisa do tipo exploratória, com abordagem qualitativa, amparada principalmente nos estudos de Saviani (2000, 2007, 2009, 2013 e 2017), além de dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020). O estudo apresenta os elementos que corroboram para a compreensão dos processos constitutivos da educação superior na Amazônia brasileira, destacando as perspectivas e desafios para o alcance da educação humana, emancipatória, a partir do seguinte problema: quais os caminhos possíveis para que a educação superior na Amazônia possa favorecer práticas sociais capazes de formar cidadãos autônomos, politizados e que lutem contra o processo hegemônico posto? Os desafios são muitos, a começar pela necessária conscientização da injustiça social que gera a desigualdade e a ausência de políticas públicas educacionais específicas para a região, distanciando-a da equivalência de metas mínimas propostas, por exemplo, pelo Plano Nacional de Educação. Para isso, é essencial compreender histórica e criticamente os processos instituídos pela educação hegemônica e classista, e utilizar a PHC como uma espécie de bússola que determina e orienta as necessárias problematizações da educação superior na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Superior. Amazônia brasileira. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: *This article proposes a reflection on higher education in/from the Brazilian Amazon, starting from a perspective that values the socio-historical and critical construction, aiming at the transformation of social practice. Its purpose is, therefore, to analyze it under the foundation of Historical-Critical Pedagogy (PHC). It is an exploratory research, with a qualitative approach, supported mainly by studies by Saviani (2000, 2007, 2009, 2013 and 2017), in addition to data from the Report of the 3rd cycle of monitoring the goals of the National Education Plan (2020). The study presents the elements that corroborate the understanding of the constitutive processes of higher education in the Brazilian Amazon, highlighting the perspectives and*

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFGA). Instituto Federal do Amapá (IFAP), Macapá/AP, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0901-6837>. E-mail: jemina.andrade@ifap.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá/AP, Brasil. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-2170-5574>. E-mail: simoeshc@gmail.com

challenges for the achievement of human, emancipatory education, based on the following problem: what are the possible paths for higher education in Amazon can favor social practices capable of forming autonomous, politicized citizens who fight against the hegemonic process put in place? The challenges are many, starting with the necessary awareness of the social injustice that generates inequality and the absence of specific educational public policies for the region, distancing it from the equivalence of minimum goals proposed, for example, by the National Education Plan. For this, it is essential to understand historically and critically the processes instituted by hegemonic and classist education, and to use the PHC as a kind of compass that determines and guides the necessary problematizations of higher education in the Amazon.

Keywords: *College education. Brazilian Amazon. Historical-Critical Pedagogy.*

RESUMEN: *Este artículo propone una reflexión sobre la educación superior en/desde la Amazonía brasileña, a partir de una perspectiva que valora la construcción socio-histórica y crítica, visando la transformación de la práctica social. Su propósito es, por tanto, analizarlo bajo el fundamento de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). Se trata de una investigación exploratoria, con enfoque cualitativo, sustentada principalmente en estudios de Saviani (2000, 2007, 2009, 2013 y 2017), además de datos del Informe del 3er ciclo de seguimiento de las metas del Plan Nacional de Educación (2020). El estudio presenta los elementos que corroboran la comprensión de los procesos constitutivos de la educación superior en la Amazonía brasileña, destacando las perspectivas y desafíos para la realización de la educación humana, emancipatoria, a partir del siguiente problema: ¿cuáles son los caminos posibles para la educación superior en Amazon puede favorecer prácticas sociales capaces de formar ciudadanos autónomos, politizados, que luchen contra el proceso hegemónico puesto en marcha? Los desafíos son muchos, comenzando por la necesaria conciencia de la injusticia social que genera la desigualdad y la ausencia de políticas públicas educativas específicas para la región, alejándola de la equivalencia de metas mínimas que propone, por ejemplo, el Plan Nacional de Educación. Para ello, es fundamental comprender histórica y críticamente los procesos instituidos por la educación hegemónica y clasista, y utilizar la APS como una especie de brújula que determina y orienta las necesarias problematizaciones de la educación superior en la Amazonía.*

Palabras clave: *Educación universitaria. Amazonia brasileña. Pedagogía histórico-crítica.*

Introdução

A sociedade capitalista é marcada por uma estrutura social antagônica que possui dois lados, o do capital e o da classe trabalhadora. Nesse estudo, apoiado em grande parte nas reflexões teóricas de Saviani, advoga-se a posição a favor da classe trabalhadora, dos sujeitos vulnerabilizados, numa perspectiva contra-hegemônica, pautada tanto no viés da Pedagogia Histórico-Crítica como também nos Direitos Humanos.

No campo da educação, especificamente da educação superior, há aspectos culturais, étnicos, religiosos, de gênero, raça e classe, que se manifestam e que devem

ser evidenciados na vida acadêmica, sejam eles no ensino, na pesquisa, na extensão, e até mesmo na gestão. Assim, nesse estudo, busca-se destacar o cenário e o papel que a educação superior deve desenvolver para o alcance de uma *práxis* crítica e emancipatória entre os sujeitos que dela fazem parte, a fim de extrapolar os muros da academia. O contexto terá um território específico: a Amazônia brasileira.

Compreender o processo histórico e as condições vigentes que norteiam a educação na/da Amazônia é fundamental para o processo reflexivo do seu sentido, da sua real função social e dos desafios que devem ser identificados e superados, em especial quando comparados às políticas educacionais nacionais, pelas especificidades deste lugar.

Para tanto, apresentaremos o artigo em três seções. A primeira visa tecer algumas considerações sobre o modo constitutivo que envolve a educação na Amazônia brasileira e os seus reflexos na educação superior, traçando um paralelo com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Na segunda, busca-se analisar a educação superior na Amazônia brasileira à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para o alcance de uma prática educativa emancipadora. Por fim, apontar-se-á os principais desafios para uma *práxis* educativa que possibilite a formação para o enfrentamento das lógicas hegemônicas instituídas na educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, com abordagem qualitativa, amparada nos estudos de Saviani (2000, 2007, 2009, 2013 e 2017); Marsiglia, Martins e Lavoura (2019); e Silva e Mascarenhas (2018) e em dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020.

A educação superior em desigualdade na Amazônia brasileira

Para Saviani (2007a), a educação é uma atividade mediadora da prática social global, sendo sempre inserida numa sociedade localizada historicamente. Essa definição ganha corpo pela diversidade ambiental e cultural que compõe, por exemplo, a região amazônica. A esse respeito, a literatura vem apontando que, no decorrer dos anos, a educação na Amazônia brasileira tem sido marcada por tensões diante da imposição de uma cultura dominante e da inobservância das pluralidades sociais presentes na região, resultando no direcionamento de políticas públicas de modo vertical, sem olhar para as singularidades deste espaço.

A expressão Amazônia é considerada polissêmica e, por isso, também chamada de Amazônias (GONÇALVEZ, 2001) e tem se tornado um assunto de relevância mundial, impulsionado pelas perdas ambientais e culturais derivadas das políticas de sucateamento do sistema protetivo do meio ambiente e das pessoas que nele vivem.

Apesar de sua potencialidade, defini-la, delimitá-la e geri-la, não tem sido tarefa fácil, pois compõe-se de uma totalidade complexa que “envolve as dimensões naturais, política, ideológica e sociocultural, sob o estabelecimento de relações sociais dos homens, entre si, e com a natureza” (LIRA; CHAVES, 2016, p. 67).

Falar da educação nesse contexto também é complexo. Santos (2014, p. 7) considera que a função da educação no processo de desenvolvimento econômico com foco na Amazônia brasileira, embora tenha suas potencialidades, ainda não alcançou posição condizente com sua estatura, pois as políticas públicas permanecem mal direcionadas.

Tal fato se confirma quando se analisa os dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que reconhece as dificuldades para o cumprimento das 20 metas estabelecidas no Plano, estando algumas longe de serem alcançadas e outras sendo cumpridas apenas parcialmente.

Como exemplo, no âmbito da educação superior, em relação a meta 12, que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público, nota-se que as principais conclusões envolvendo a região Norte ainda são de extrema desigualdade. Vejamos:

2. Do ponto de vista territorial, as desigualdades na TBM³ persistem ao longo do período. Em 2019, as regiões Norte (32,8%) e Nordeste (30,3%) apresentaram taxas menores do que Centro-Oeste (44,8%), Sul (44,4%) e Sudeste (39,9%).

[...]

5. A desigualdade entre as regiões se expressa na TLE⁴ com as regiões Norte (21,0%) e Nordeste (19,5%) apresentando os menores percentuais em 2019 e permanecendo abaixo aproximadamente 10 p.p. das TLEs obtidas no Centro-Oeste (31,1%) e no Sul (30,6%)

[...]

³ Taxa Bruta de Matrícula.

⁴ Taxa Líquida de Escolarização.

8. *Entre as grandes regiões verificou-se retração da oferta pública de matrículas tanto na região Norte quanto na região Sul, no período entre 2012 e 2018. A oferta pública cresceu substancialmente apenas na modalidade presencial e na rede federal. Houve crescimento de matrículas nas redes estaduais tanto na modalidade presencial quanto na EaD, mas, em contrapartida, observou-se redução de matrículas nas redes municipais em ambas as modalidades (BRASIL/INEP, 2020, p. 60-61, grifos nossos).*

Nota-se, portanto, uma disparidade entre as regiões na tentativa de alcançar a meta 12, na qual evidenciam-se as conexões entre a desigualdade e a ausência do direito à educação, envolvendo principalmente o Norte e o Nordeste. A respeito do Norte, verifica-se no item 2 que, em 2019, a região apresentou uma taxa bruta de matrícula de 32,28%, isto é, índice abaixo do previsto pelo PNE, que era de 50%. Em relação ao item 5, a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) da região atingiu apenas 21%, permanecendo abaixo da meta estabelecida no Plano, que era de 33%.

Cabe frisar que o prazo para alcance da meta encerra-se em 2024 e vivencia-se um momento de pandemia da covid-19, o que, inevitavelmente, influenciará no desdobramento das ações e trará reflexos não satisfatórios para o campo da educação na região.

Quanto a oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público, o item 8 apontou que ocorreu retração da oferta pública de matrículas no Norte, sendo todos os dados considerados negativos, pois afetam diretamente o acesso e qualidade da garantia do direito a educação superior na região, demonstrando possível ausência ou inobservância em promover políticas públicas voltadas para o incentivo e alcance da meta. Infere-se ainda que essa retração pode ter relação com os cortes orçamentários das universidades públicas, recrudescidos no último quinquênio.

No que diz respeito a meta 13 do PNE, que trata da elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores, destacam-se os seguintes resultados e conclusões do Relatório do INEP em relação a região Norte:

3. *Observam-se, no entanto, disparidades regionais significativas em relação à proporção de mestres e doutores na docência superior. A região Norte é a que possui o menor percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado (74,2%), bem abaixo dos percentuais das regiões Sul (84,0%) e Sudeste (82,6%). O mesmo*

ocorre em relação ao *percentual de doutores no corpo docente do ensino superior da região Norte (34,6%)*, comparado ao das regiões Sudeste (46,5%) e Sul (46,1%).

4. *Desigualdades expressivas também são observadas entre as unidades federativas. Enquanto no Amapá, Rondônia, Tocantins e Acre – UFs localizadas na região Norte – o percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado ficou abaixo dos 70%, em outras UFs como o Rio Grande do Sul, Paraíba e Rio de Janeiro, esse percentual ultrapassou os 85%. O mesmo ocorre em relação ao percentual de doutores na educação superior, em que estados da região Norte, como Rondônia e Amapá, têm resultados abaixo dos 25%; enquanto Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Paraíba estão acima dos 50% (BRASIL/INEP, 2020, p. 63-64).*

De acordo com o Relatório, o alcance da meta do mínimo de mestres e doutores, nacionalmente, foi atingido⁵. No entanto, o que se observa é que, embora tal meta já tenha sido alcançada, as disparidades regionais ainda subsistem, visto que o seu cumprimento é desproporcional tanto entre regiões, quanto intra regionalmente. O Norte está entre os que apresentam índices abaixo do esperado em relação ao percentual mínimo de mestres e doutores na educação superior.

As disparidades entre mestres e doutores por região é reconhecida no Relatório, no item 3, quando menciona que a “região Norte é a que possui o menor percentual de docentes da educação superior com mestrado ou doutorado (74,2%)”, sendo mais preocupante quando se trata de doutores na educação superior na região, com apenas 34,6%. Quanto ao item 4, chama atenção um dos Estados da região, o Amapá, que possui índices abaixo de 70% para mestres e doutores na educação superior e abaixo de 25% para doutores no corpo docente, destacando claramente a necessidade de políticas específicas.

Da análise do Relatório se observa o quanto a educação superior na/da Amazônia é carregada de assimetrias na efetivação do direito à educação, sobretudo em relação a oferta e expansão de matrículas e na formação qualificada (professores mestres e doutores) nas universidades.

Nesse sentido, há necessidade de medidas voltadas para oportunizar o acesso, a permanência, a ampliação das matrículas e o fortalecimento das universidades, que dependem fortemente da prioridade para as políticas educacionais, a fim de cumprir com a máxima efetividade o direito à educação, tratando-o como uma questão de justiça

⁵ A ampliação do percentual de mestres ou doutores no corpo docente da educação superior para 75% foi alcançada desde 2015, atingindo 81,3% em 2018, e, quanto ao alcance de, no mínimo, 35% de doutores no corpo docente da educação superior, também foi atingido desde 2014, chegando, em 2018, a 44,1%.

social, ou seja, como redutora da desigualdade (PENAFIEL; PENAFIEL, 2014; RIBEIRO *ET AL*, 2021).

Os dados apresentados representam o reflexo da ausência de políticas adequadas à realidade da região amazônica que, no decorrer dos anos, só confirma a consolidação da política hegemônica desigual, gerando o ciclo vicioso que privilegia os que muito possuem e exclui os que já pouco tem, como o acesso e a qualidade da educação. Esse é um contexto a ser iluminado a fim de que se busque possibilidades de alterar esse cenário.

A educação na Amazônia brasileira sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Na estrutura social compõem, de um lado, dos grupos hegemônicos ou classes dominantes e, do outro, dos grupos dos trabalhadores ou sujeitos vulnerabilizados pela força desumana do capitalismo. De acordo com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compete aos segmentos e atores sociais, principalmente os sujeitos da educação, a escolha de apenas um dos lados, não existindo neutralidade ou imparcialidade (SAVIANI, 2013).

No caso da educação brasileira, inclusive na região Amazônica, observa-se uma forte influência da cultura europeia. Essa lógica se faz justamente pelo fato de que se optou por privilegiar certos padrões burgueses e classistas em detrimento da diversidade de saberes, por consequência, levando à compreensão equivocada de que tudo aquilo que não atendesse a esses padrões deveria ser desprezado, inferiorizado. Com essa percepção de mundo instituída na sociedade, gerou-se as disparidades percebidas entre as regiões, entre as pessoas e entre grupos que passaram a estar em situação de invisibilidade e, por consequência, tendo que enfrentar a exclusão de uma vida digna.

As pessoas em situação de vulnerabilidade são excluídas do acesso aos bens e direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e demais dispositivos no ordenamento jurídico brasileiro, dentre eles o direito à educação, pois, embora estejam protegidos legalmente, necessitam da atuação estatal efetiva para garantir sua aplicação de forma democrática e acessível a todos.

Dispor de mecanismos legais é um ponto de partida, legítima a pauta, mas não é o suficiente, pois trata-se de um meio abstrato que necessita de políticas públicas para execução de tais direitos, requerendo-se priorização e planejamento do Estado.

Ademais, o cenário brasileiro vem apresentando um quadro de retrocessos com o governo eleito em 2018, onde nota-se que as ações estatais caminham no sentido contrário aos interesses da população e, por consequência, inviabilizam ou dificultam o cumprimento de direitos e metas para o alcance de uma educação justa, com qualidade e de acesso para todos.

No entender de Saviani (2013), a educação é um ato político, pois ela está inserida na sociedade e deve responder às demandas da classe trabalhadora. No campo da educação superior, espera-se que os sujeitos assumam o lado contra-hegemônico, caracterizado por uma educação inclusiva, pluralista e regionalmente referenciada. Estas cumprem com o que se espera da PHC.

De acordo com o autor, na perspectiva da PHC, o problema não deve ser visto como sinônimo de pergunta, dúvida do que se desconhece, mas sim, precisa ser encarado como um fenômeno que deve ser observado por uma concretude aparente, que necessita da análise de sua essência, ultrapassando a cortina de fumaça para então compreender de fato o que se busca conhecer (SAVIANI, 2000). Isso necessariamente reflete a superação de padrões e reivindica as diferenças regionais.

Para Saviani (2013, p. 26), a PHC compreende a “prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social”, entendendo-se ainda que “é preciso levar em conta os elementos culturais que precisam ser apropriados para que os sujeitos se humanizem e, de maneira articulada, as formas de ensino mais adequadas para este fim”.

Desse modo, acredita-se que a prática educativa só é possível se servir como mediadora para uma formação amparada numa perspectiva humanística e emancipadora, a qual o aluno ou a aluna refletirá na prática social. A corroborar com esse entendimento, Marsiglia; Martins; Lavoura (2019, p. 11) afirmam que a educação seria uma modalidade da prática social, o que significa dizer que “em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornamos a ela para agir praticamente”.

Assim, há uma urgência em buscar compreender o processo histórico, constitutivo e legal para gerar ações reflexivas e teórico-metodológicas, que, necessariamente, devem culminar nas práticas sociais voltadas para a ruptura do processo hegemônico posto. Nesse sentido,

[...] afirmar que a educação é uma atividade mediadora da prática social significa que ela cumpre o papel de promover o máximo

desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas. A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 6-7).

O que se observa é que, por meio da educação, a prática educativa não tem poder de mudança por si só, mas pode servir como instrumento para tal mudança, daí fala-se da mediação entre o processo educativo e a prática social. É necessário, ainda, que os sujeitos envolvidos, sobretudo os educadores, deixem de ser considerados “espelhos eurocêntricos” de culturas impostas e passem a problematizar e enxergar criticamente certas questões (TELES, 2017). Em se tratando da educação na Amazônia, necessita-se de “[...] uma ressignificação – de uma educação para o contexto amazônico mais verdadeira e menos simbólica, física e/ou psicologicamente violenta” (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 206). A esse respeito, acredita-se que

[...] ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta (MARTINS, 2013, p. 135).

Vislumbra-se, também, essa mesma aplicabilidade ao campo da educação superior, a qual requer a defesa de uma universidade como espaço para a promoção do desenvolvimento das capacidades humanas nas mais diversas dimensões, que auxiliarão os sujeitos a atuarem na sociedade de forma ativa, com senso crítico e envolvidos na luta pelos interesses da coletividade, da classe trabalhadora e dos grupos vulneráveis/vulnerabilizados, respeitando as diferenças.

Os desafios da educação superior na Amazônia brasileira

Nas concepções de Saviani (2007b), compete à educação superior a tarefa de instituir a cultura como meio de possibilitar que compartilhem inteiramente da vida cultural em sua manifestação mais elaborada, independentemente do ramo profissional a que se dediquem.

No norte brasileiro, a dificuldade de acesso à educação pública superior torna os povos da Amazônia ainda mais suscetíveis às injustiças sociais e com menos acesso igualitário aos direitos individuais e coletivos. Essa questão pode ser compreendida como um aspecto da conjuntura socioeconômica e política brasileira, que acirra as desigualdades educacionais e assimetrias regionais históricas (SIMÕES; ANDRADE; BARLETA, 2021).

Para que a educação superior na Amazônia ultrapasse o cenário de desigualdade e submissão aos ditames neoliberais e do capital, e venha a ser desenvolvida a partir da valorização das culturas, manifestações e crenças vivenciadas pelos povos que a compõem, faz-se necessário resistir. Resistência que assume a compreensão do papel político dos próprios sujeitos participantes deste contexto socio-histórico e cultural, por meio da *práxis* educativa, definida por Freire (2001) como ação-reflexão-ação.

A esse respeito, infere-se que um dos desafios a ser enfrentado está relacionado ao rompimento com a aceitação de políticas e padrões estabelecidos de forma vertical, dominante, sem que ao menos sejam refletidos e problematizados. Para isso, necessita-se estabelecer uma educação que valorize as singularidades da região, cujos protagonistas nela estão. Cabem aos agentes educativos a ocupação desses espaços de forma ativa e a atuação na base formativa nos/dos próprios amazônidas.

As ações devem partir de vários segmentos, e, em relação a universidade pública, acredita-se que sua função social

[...] requer estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais. Entende-se a democratização da escola como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam o acesso, a permanência e o sucesso do educando no sistema escolar (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 664).

Assim, o desafio lançado pelas autoras perpassa pelo comprometimento político e educativo voltado a atender e dar respostas às necessidades da sociedade e não aos interesses do capital, trabalho esse desenvolvido desde a base estrutural da atuação e formação na educação.

No caso do sistema de ensino, há necessidade de maior autonomia, tornando-se, portanto, como desafio da educação na região amazônica

[...] o de reinventar-se para ser um espaço inclusivo e decolonial [...], é imprescindível para quitarmos uma dívida histórica com nossos negros e, principalmente, nossos índios, vilipendiados, extorquidos e violentados em um processo ainda bem distante de acabar (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 217).

A valorização de crenças e tradições pelo sistema de ensino é uma tentativa de resgate e, ao mesmo tempo, de quitação de uma dívida histórica de anos, marcada por uma memória e por um povo que, por muito tempo, foi silenciado nas práticas educativas. Para tanto, o foco alcança os professores, à medida que, ao se colocar nesse campo, “deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores” (SAVIANI, 2009, p. 114).

Por tais razões, acredita-se que o docente necessita posicionar-se contra essa lógica dominante, utilizando-se da problematização no seu fazer pedagógico. Portanto, “trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa” (SAVIANI, 2009, p. 114).

Ademais,

[...] a ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas (MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 16).

Fazer com que o aluno problematize certos conteúdos e conhecimentos gera novos motivos e necessidades de aprendizagem e prática social. A corroborar com esse entendimento, Saviani (2011) considera que é preciso trabalhar o aluno empírico para tornar-se um aluno que consegue fazer pontes com o concreto, que seja capaz de traduzir criticamente as relações sociais e dominar os conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido.

No entender de Saviani (2017, p. 716), “o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados”. Assim, a revolução da educação

por meio dos fundamentos da teoria histórico-crítica basicamente resume-se em três momentos, estabelecendo-se da seguinte forma:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas.
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

No caso que nos ocupa, trata-se de:

- a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação.
- b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemônicas o campo da educação.
- c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2017, p. 715-716).

Nesse sentido, o que se precisa, antes de tudo, é conhecer de fato a realidade amazônica, compreendendo suas histórias, memórias, estruturas e dilemas, e, a partir daí, olhar com criticidade o contexto que a envolve, utilizando-se da própria estrutura dominante para tentar reverter e estabelecer os fundamentos de uma educação humanística, emancipadora, libertadora, contra a alienação e amparada nos moldes da PHC.

Desenvolver uma educação na perspectiva da PHC é uma tarefa complexa, mas por essa via pode-se compreender os caminhos para uma educação menos desigual. Portanto, com base nessa pedagogia, acredita-se que compete aos educadores histórico-críticos a tripla tarefa de:

1. empreender uma radical e profunda crítica da educação burguesa, mostrando seus mecanismos classistas de funcionamento, desmistificando e desnaturalizando o caráter classista, burguês, realizado na escola [universidade];
2. organizarmos uma práxis educativa que possibilite aos filhos dos trabalhadores, o acesso a um saber crítico dos conhecimentos historicamente produzido pela humanidade;
3. atuarmos para uma formação (que é sempre política) para a luta revolucionária = para a emancipação não apenas de uma classe, mas para a abolição das classes = para a emancipação de todos (LOMBARDI, 2021, p.16).

Desse modo, resta aos agentes educativos os desafios e alternativas para uma revolução na educação superior na/da Amazônia brasileira que se fundamenta na PHC, tomando por base as lições de Saviani (2013, p. 26): “quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”.

Nesse sentido, a educação na Amazônia pode tomar a posição de atuar no favorecimento de práticas sociais emancipadoras capazes de formar cidadãos ativos e que lutem contra o processo hegemônico, com a compreensão e ocupação de seus próprios espaços, de sua própria história.

Considerações finais

Ao longo do texto, percebeu-se que a educação superior no território amazônico, não é concebida a partir do reconhecimento de sua diferença e diversidade, o que gera desigualdade no exercício pleno do direito à educação. Tal fato pode ser comprovado quando se observa o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, publicado em 2020 pelo INEP, o qual demonstra que a região Norte vem apresentando os menores índices se comparado às demais regiões brasileiras.

É preciso deixar claro que a utilização dos dados de monitoramento não foi utilizado para defender o sistema de avaliação estatal proposto, mas justamente o contrário. A reflexão está, por um lado, no tratamento igual aos desiguais e, por outro, na ausência de prioridade nas políticas públicas que reduziriam tais desigualdades.

O estudo apontou que há uma condução hegemônica que determina e estabelece diretrizes que se amoldam aos interesses do capital, direcionadas aos padrões dominantes que não consideram a diversidade cultural e o respeito às diferenças nas práticas educativas.

Tem-se que a educação é um ato político e que não pode ser neutra. A opção nasce, portanto, de um processo educacional reflexivo sobre seu entorno, crítico sobre a realidade e emancipador sobre suas ações. É uma revolução e, para tanto, os fundamentos da PHC dão suporte para problematizar os processos instituídos da educação hegemônica e classista.

Para isso, a universidade possui um ambiente propício para capilarizar em outros espaços sociais a busca pela “desinviabilização” dos problemas próprios da Amazônia, de modo a desenvolver uma *práxis* educativa para a construção de um movimento que desnaturaliza a desigualdade, que problematiza a padronização, que critica uma diretriz verticalizada.

Portanto, não obstante os desafios, vê-se na Pedagogia Histórico-Crítica uma espécie de bússola, que determina e orienta as necessárias problematizações na

educação superior na/da Amazônia, a fim de tornar aparente a desigualdade estrutural e sua reprodução.

Referências

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. A educação como direito humano na Amazônia brasileira no contexto do novo plano nacional de educação. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. **Anais** [...]. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AlbertoDamasceno_GT5_integral.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 10 jun. 2021

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande/MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/593/678>. Acesso em: 10 jun. 2021

LOMBARDI, José Claudinei (Zezo). **A educação em tempo de Transição: a PHC e formação do novo homem para uma nova sociedade**. Curso de extensão Pedagogia Histórico crítica: ciência, currículo e didática. FE / Unicamp. Virtual, 2021. 16 transparências. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8457/8455>. Acesso em: 2 jul. 2021

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. MARTINS, Lígia Márcia. LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line Campinas**, São Paulo, v.19, p. 1-28, e019003 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MENDES, Armando Dias. **Amazônia: modos de (o)usar**. Manaus: Valer, 2001.

PENAFIEL, Fernando. PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. Entre o real e o ideal: o direito fundamental à educação na constituição de 1988, sua efetividade e a busca por justiça social. **Rev. Educa**, Porto Velho (RO), v.1, n.1, p. 69-82, 2014. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/entre-o-real-e-o-ideal-o-direito-fundamental-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-na-constitui%C3%A7%C3%A3o-de-1988-sua>. Acesso em: 11 jan. 2022

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo. WAGNER, Daize Fernanda. LAPA, Fernanda Brandão. SIMOES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. ASSUNÇÃO, Linara Oeiras. LOUREIRO, Silvia Maria da Silveira. **Manual para Clínicas Jurídicas no Brasil: De onde vem? O que é? Pra que serve? Como funciona?** Rio de Janeiro: Lumen Jures, 2021

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. 2014. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b. Disponível em: [SciELO - Brasil - Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos](#). Acesso em: 14 jun. 2021

SAVIANI, D. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. [Entrevista cedida a] Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Link: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>. Acesso em: 1 jun. 2021

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 5 jun. 2021

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 2017; 21(62):711-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVEIRA, Mateus. Cortes na educação em 2019: medida necessária ou retrocesso? **POLITIZE**. Publicado em 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/cortes-na-educacao-em-2019/>. Acesso em: 10 de mai. 2021

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Implicações do pensamento decolonial para a educação Amazônica. **Revista Multidebates**, v.2, n.2 Palmas - TO, set. 2018, ISSN: 2594-4568. Disponível em: <http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101>. Acesso em: 17 jun. 2021

SILVA, Maria Rita S. da; OLIVEIRA, Selma Suely B. de. O enunciado político educacional e a transgressão na qualidade da educação pública. 2015.XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento escolar Hospitalar - ENAEH, o III Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação e o V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Comunicação, eixo 01. Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica. **Anais [...]**. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20461_10963.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes. BARLETA, Ilma de Andrade. A Educação em Direitos Humanos nas Universidades Públicas Federais da Amazônia: o Pacto Universitário e as iniciativas institucionais. **Revista Exitus**, Santarém/PA, p. 01 - 25, e020141, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1549>. Acesso em: 18 out. 2021

TELES, T. R. Mudar o discurso: por uma decolonialização da mente docente na Amazônia. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, n. 2, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3590>. Acesso em: 10 jun. 2021

Enviado em: 30/10/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.