

# Memorias 1

# La Educación Superior en la Amazonia hoy:

---

**Inclusión, pertinencia y financiación  
en los programas de formación**

**Memorias del seminario internacional**

Dany Mahecha Rubio (Coord.)

saber y gestión



ambiental



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA  
SEDE AMAZONIA



Leticia, Marzo/2011

Dany Mahecha (coord.). *La Educación Superior en la Amazonia hoy: Inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación. Memorias del seminario internacional. Memorias 1*

© Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia  
Instituto Amazónico de Investigaciones Imani

© Los Autores

Todos los derechos reservados.

Prohibida su reproducción total o parcial sin permiso del editor.

ISBN:978-958-761-026-0

Este libro digital se publica bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia.

Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia  
Instituto Amazónico de Investigaciones Imani  
Kilómetro 2 Vía Tarapacá – tel. +57-8-592-7996, Leticia, Amazonas, Colombia  
<http://www.imani.unal.edu.co>

Coordinadora editorial: Dany Mahecha Rubio [dmahecharu@unal.edu.co](mailto:dmahecharu@unal.edu.co)

Corrección de textos: Eduardo Gómez [eduardogomez81@yahoo.com](mailto:eduardogomez81@yahoo.com)

Edición, diseño y diagramación: Anna Premauer [apremauer@yahoo.com.mx](mailto:apremauer@yahoo.com.mx)

Diseño imagen portada: Pilar Maldonado

#### CATALOGACIÓN EN LA PUBLICACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La educación superior en la Amazonia hoy: Inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación / Comp. Dany Mahecha Rubio . – Leticia, Amazonas, Colombia :

ISBN: 978-958-761-026-0

1. Educación Superior - Financiación de la Educación – Educación en la Amazonia 2. Programas de Formación 3. Interculturalidad 4. Inclusión 5. Autoevaluación 6. Acreditación.

I Mahecha Rubio, Dany. Comp.

CDD-21 378.198/M277m / 2011

# CONTENIDO

---

Dany Mahecha Rubio  
INTRODUCCIÓN

## PONENCIAS

Antônia Marinês Goes Alves DIVERSIDADE EDUCACIONAL ETNOCULTURAL	16
Ângela Maria Gonçalves de Oliveira / Simone de Oliveira Alencar Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas DESAFIO DA GESTÃO DE QUALIDADE NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS	26
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO COM QUALIDADE E EQUIDADE	40
César Martins de Souza / Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas O DESAFIO DA GESTÃO DA QUALIDADE E A EQUIDADE NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DO PARÁ E DO AMAZONAS - AS EXPERIÊNCIAS DE ALTAMIRA E DE HUMAITÁ NA TRANSAMAZÔNICA	56
João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues / Maria Linda Flora de Novaes Benetton Regiane Sablina de Almeida Bernardes / Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTA- DO DO AMAZONAS, BRASIL: TRANSGREDINDO BARREIRAS GEOGRÁFICAS	69
Heron Salazar Costa CURSOS DE AGRONOMIA NA AMAZÔNIA: CONDIÇÕES DE OFERTA, DESEMPENHO E ADEQUAÇÃO	79

Gilvânia Plácido Braule / Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA AMAZÔNIA: NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA NAS UNIDADES ACADÊMICAS DO INTERIOR DA UFAM	98
Antônio Carlos Maciel/ Andréia da Silva Quintanilha Sousa/ Tânia Suely Azevedo Brasileiro POLÍTICA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL: RAZÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA	112
Aristonildo Chagas Araújo Nascimento INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	129
Norma Constanza Castaño CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD PARA LA INCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA CON PERTINENCIA Y EN CONTEXTO, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	141
Dany Mahecha / Sandra Frieri Gilchrist TRANSICIONES ESCOLARES EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: DE LA SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DOS CASOS DE ESTUDIO EN EL AMAZONAS COLOMBIANO	161
Santiago R. Duque / Ilba Carolina Figueroa / Lina María Peláez PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA SEDE AMAZONIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS ALTAMENTE CALIFICADOS PARA EL DESARROLLO DE LA REGIÓN	180

## POSTERS

Lerkiane Miranda de Moraes / Suely Mascarenhas: Professora / José Luís Pais Ribeiro DIAGNÓSTICO DA ANSIEDADE, ESTRESSE E DEPRESSÃO DOS ESTUDANTES DO INS- TITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	189
Mayla L. A Peluso / Rebeka S Aguiar / Suely Mascarenhas ORIENTAÇÃO EDUCATIVA: RELAÇÃO FAMÍLIA-UNIVERSIDADE E SEUS EFEITOS SOBRE QUALIDADE DA APRENDIZAGEM	192

Suely Mascarenhas / Irene Cibelle Gonçalves Sampaio / Maria José de Souza Serafim REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA QUALIDADE E IMPORTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE BIOLOGIA A DISTÂNCIA DA UFAM-HUMAITÁ	195
Elaine Loebliin / Suely Mascarenhas O ACESSO E PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLITICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, CAMPUS HUMAITÁ	198
Suely Mascarenhas / Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva / Iolete Ribeiro da Silva TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS: UM APORTE TEÓRICO PARA ESTUDOS E INTERVENÇÕES NO ENSINO SUPERIOR	201
Juliana de L. da Silva / Tatiane de A. Romano / Suely Mascarenhas O FENÔMENO BULLYING COMO DESRESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICA- UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUL DO AMAZONAS	204
Suely Mascarenhas - Celmileid Pereira Bento - Verónica Cipriano Moreira AVALICAO DA OCORRENCIA DO BULLYING/CYBERBULLYINGNA UNIVERSIDADE FE- DERAL DO AMAZONAS - MUNICÍPIOS DE HUMAIATÁ, ITACOATIARA E PARINTIS - DE- SAFIOS PARA A ORIENTACAO EDUCATIVA	207
Anna Premauer Marroquín PROCESOS DE TRANSICIÓN DE LOS JÓVENES INDÍGENAS QUE SE DESPLAZAN DE LOS CORREGIMIENTOS A LETICIA PARA COMENZAR SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	210
Posgrados Universidad Nacional de Colombia EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS A NIVEL DE POSGRADOS EN LA AMAZONIA ANDINA	213
Adriana Maldonado / Alida Patricia Muñoz ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN MATEMÁTICAS PARA DOCENTES DE AMAZONAS (grados 9º, 10º y 11º)	216
CONCLUSIONES MESAS DE TRABAJO	219

# INTRODUCCIÓN

---

Dany Mahecha Rubio <sup>1</sup>  
(Coordinadora)

La declaración de la conferencia mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la educación superior en el siglo XXI, celebrada en 1998, anunció la trayectoria de temas que se constituirían en banderas de las políticas públicas en Latinoamérica en las dos últimas décadas. Entre estos temas se destacan: la promoción de la equidad, el aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la definición de programas en relación a los objetivos y necesidades de la sociedad en el marco del respeto de las culturas y la protección del medio ambiente además de la cooperación en la formación para el mundo del trabajo (véase artículos 3, 6, 7, y 12 de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998).

En el caso específico de los países amazónicos, avanzar en estos ambiciosos propósitos implicó un reconocimiento de las áreas fronterizas recientemente incorporadas la historia nacional y a procesos de desarrollo incipientes. En efecto, la expansión de las Universidades en áreas de frontera, en la Amazonia, visibilizó y permitió conocer mejor una población estudiantil con una alta diversidad cultural, dispersa en áreas de difícil acceso y con procesos de escolaridad que presentan resultados académicos distantes de los promedios nacionales y de difíciles condiciones socioeconómicas para costear estudios superiores y garantizar su permanencia exitosa en los programas. Así como también, estructuras administrativas regionales con poca experiencia en el tema, con procesos de reorganización de los recursos humanos y financieros, y concentrados en atender la educación básica secundaria.

Asimismo, la creciente urbanización de la Amazonia y la ampliación de la cobertura en la secundaria incrementaron una demanda potencial de acceso a los ciclos de formación superior. En estas circunstancias ha venido creciendo la presencia de diversas instituciones de carácter privado y público que ofrecen programas en formación técnica, tecnológica y superior en la región, aunque la mayoría tienen presencia solo en los centros de mayor desarrollo urbano. El acceso de la población de menos recursos y las que se encuentran en áreas rurales alejadas de los polos de desarrollo es muy limitada, lo que se refleja en los bajos índices de matrícula, permanencia exitosa y graduación de población amazónica en las áreas de frontera.

---

<sup>1</sup>. Docente de la Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia. Antropóloga, Msc en Estudios Amazónicos y estudiante del PhD en Letras de la *Vrije Universiteit Amsterdam Nederlands*

La presencia de las Universidades también ha contribuido a la integración regional de las Universidades amazónicas, a través de organismos de cooperación internacional como la Organización de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA), programas de movilidad de docentes y estudiantes, y el fortalecimiento de grupos de investigación transnacionales en problemáticas amazónicas.

En este contexto, la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, la Secretaria de Educación del Departamento del Amazonas<sup>1</sup> y Tropenbos-Colombia convocaron el "Seminario Internacional La educación superior en la Amazonía hoy: inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación". El evento se llevó a cabo los días 22 y 23 de noviembre de 2010 en Leticia-Colombia y contó con la participación de ponentes de universidades presentes en la Amazonía brasilera y colombiana, así como de asesores y expertos en los temas abordados en el encuentro, que enunciamos a continuación: 1) las características de los programas de educación superior que se ofrecen en la Amazonía en cuanto a estrategias de inclusión, pertinencia y financiación; 2) Los avances de la implementación del uso de las TIC y la alfabetización digital en los programas de educación superior en la Amazonia; 3) Las políticas en educación pública respecto al desarrollo, seguimiento y financiación de los programas de formación superior en la región. El evento también contó con una sesión de pósters en la que se presentaron avances de investigación relacionados con los temas centrales del evento.

Esta iniciativa se desarrolló en el marco del 'Proyecto Complementario Apoyo al Semestre de Fundamentación', incluido en el 'Proyecto Saber y Gestión Ambiental (SyGA)' ejecutado por la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia y cofinanciado con NUFFIC y The Netherlands Programme for the Institutional Strengthening of Post-secondary Education and Training Capacity (NPT). Así como también con el apoyo de los grupos de Investigación de la Sede Amazonia Educación, pedagogía y género en la Amazonía y Pueblos y ambientes de la Amazonia.

Este documento recopila las ponencias y pósters presentados en el seminario, cuyo contenido nos permite hacer un recorrido de la historia, consolidación y aprendizajes de los centros académicos de educación superior públicos que trabajan en la Amazonia brasilera y colombiana en áreas de frontera: Altamira, Benjamin Constant, Humaitá, Manaus, Parintins y Tabatinga y Rondonia en Brasil y Leticia, La Chorrera, Mocoa y Puerto Asís en Colombia. También se incluye un artículo sobre los programas de educación inclusiva en la básica, en el municipio de Iranduba (Alto Solimoes/Amazonas). El panorama general muestra avances importantes en la cobertura, en el desarrollo de estrategias pedagógicas asociadas a las TIC y en la definición e implementación de políticas inclusivas y avances de investigación en torno a la comprensión de problemáticas psicoafectivas y psicopedagógicas que afectan la transición y permanencia de los estudiantes en los ciclos de educación superior. Al tiempo que evidencia la escasez de autonomía en decisiones de tipo curricular, administrativo y financiero de los nuevos campus; las limitaciones en infraestructura adecuada para su desarrollo (laboratorios, bibliotecas y acceso a Internet); la ausencia de programas integrales de Bienestar para estas comunidades educativas y un desempeño limitado de los docentes para atender poblaciones en contextos multiculturales.

---

<sup>1</sup> Esperanza Zabala y Jaime Silvio Medina del Área de Calidad de la Secretaría Departamental de Educación del Amazonas participaron activamente en la coordinación del evento.



Los textos recopilados presentan programas y acciones en formación superior de diferentes regiones de la Amazonia, y de hecho varios enfatizan el reconocimiento de los contextos sociocultural y ambiental como requisito fundamental para diseñar e implementar los programas académicos. Por lo que más que mostrar un camino o modelo a seguir, el lector encontrará pistas en diversas experiencias y evaluará los alcances, las limitaciones y las perspectivas. Queda a libre albedrío de los lectores examinar la complejidad y la conveniencia de estas iniciativas, muchas de los cuales están en desarrollo y la magnitud de su impacto integral está aún por evaluar.

Antônia Marinês Goes Alves en *Diversidade educacional etnocultural* presenta un proceso de concertación y diseño en programas de formación superior para la población indígena Ticuna de las comunidades de Umariagu I e II, adelantado por el Instituto Federal de Educação, Ciencia y Tecnologia (IFAM) en el recién conformado campus de Tabatinga. Así, luego de llegar a un consenso respecto a los intereses y necesidades de estas poblaciones se inició la construcción conjunta del curso Técnico en Agropecuária bajo el Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). El diseño del programa incorpora periodos de prácticas en la comunidad como parte del diseño curricular. Esta experiencia piloto pone a prueba la capacidad institucional de hacer efectivas las políticas del reconocimiento de las particularidades étnicas, tanto en docentes como en estudiantes, para iniciar un proceso de interaprendizaje e incorporar las prácticas y conocimientos propios en un poblado indígena en proceso de urbanización.

Ângela Maria Gonçalves, Simone de Oliveira Alencar y Suely Mascarenhas en el artículo *Desafio da gestão de qualidade na expansão do ensino superior no Amazonas* exponen los desafíos del Brasil en la expansión de la educación superior con calidad en la Amazonia, en los nuevos campus universitarios de la UFAM instalados a partir de 2006 en Humaitá, Coari, Itacoatiara, Parintins y Benjamin Constant. En estos campus los avances en cobertura, se han centrado sobre todo en el acceso, pero requieren garantizar la permanencia y la calidad. Según las autoras, los aspectos más críticos a mejorar son: la inadecuada preparación de los estudiantes de la básica media para ingresar al ciclo de educación superior; el trabajo autónomo y el nivel de alfabetización digital; la atención a una población dispersa en zonas geográficas muy amplias y con ingresos insuficientes para asumir los costos de manutención, ya que en el Brasil los pregrados son gratuitos; los procesos selectivos que no atienden estas particularidades; un número de becas insuficiente para las necesidades de la región; y las condiciones precarias para la comunidad educativa, relativas a la prestación de servicios básicos como: infraestructura institucional adecuada, vivienda, acceso a bibliotecas y programas eficientes de salud.

En el artículo *Educación superior na Amazônia brasileira – desafios e perspectivas para a inclusão com qualidade e equidade* la profesora Suely retoma nuevamente un punto crítico en la consolidación de los nuevos campus universitarios en el interior de la Amazonia, que se están implantando a partir de promover una oleada de investigadores que deben arraigarse en la región. Este modelo que intenta disminuir la brecha en la exclusión educativa que ha padecido la Amazonia. También contiene los trazos de la visión colonial que se refleja en: una visión peyorativa de los docentes que laboran en estas áreas, quienes son considerados menos prepa-

rados que aquellos egresados de campus en áreas más industrializadas, y la escasa autonomía administrativa y financiera de los campus. Además, evidencia que el sistema educacional es incompatible con el marco jurídico en términos de la equidad promulgada en las cartas constitucionales. Por lo que se propone que las políticas públicas sobre este tema deberían estar orientadas a promover la igualdad de condiciones y no la igualdad de oportunidades.

Nuestros modelos académicos premian la excelencia, que deviene de condiciones privilegiadas, así los estudiantes que ingresan a la universidad con una preparación inadecuada y difíciles condiciones socioeconómicas pueden tener las mismas oportunidades por el hecho de ser estudiantes, pero no tendrán igualdad de condiciones.

César Martins de Souza y Suely Mascarenhas con el artículo titulado *O desafio da gestão da qualidade e a equidade na implantação do ensino superior no interior do Pará e do Amazonas - as experiências de Altamira e de Humaitá na transamazônica* ilustran la consolidación de las unidades académicas permanentes de los programas de educación superior Federal en los campus de Altamira, de la Universidade Federal do Pará (UFPA) y de Humaitá, de la Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Describen cómo el contexto histórico de la creación de estos campus está asociado a la construcción de la Transamazónica como proyecto integrador y cómo fue ampliándose la oferta de programas de los campus, la vinculación de los estudiantes y los problemas enfrentados en esta tarea. En este aprendizaje se evidenciaron las dificultades que implica consolidar centros académicos en áreas periféricas, así como el reconocimiento de las particularidades culturales y ambientales del contexto, la escasa autonomía de estos nuevos espacios que requieren una mejora sustancial en recursos humanos y financieros para equilibrar las intervenciones entre docencia, investigación y extensión que se exigen a estas universidades.

Los profesores João Victor, Figueiredo Cardoso Rodrigues, Maria Linda Flora de Novaes Benetton, Regiane, Sablina de Almeida Bernardes y Suely Mascarenhas presentan en *la Licenciatura em ciências biológicas na modalidade a distância no estado do Amazonas, Brasil: transgredindo barreiras geográficas* la manera en que se implementó un curso de Licenciatura de la UFAM, en la modalidad a distancia, ofrecido desde el 2006 en siete polos regionales al interior del Estado de Amazonas. El curso tiene una orientación multidisciplinar en la que, con conocimientos de diversas áreas, se abordan los aspectos biológicos de los problemas a partir de un enfoque constructivista, con prácticas vinculadas a la investigación y que se ejecutan en periodos presenciales. Los docentes señalan las ventajas de este curso respecto a la ampliación de la cobertura, el acceso a áreas de difícil acceso, la reducción de costos en la manutención e infraestructura y el desarrollo de competencias en los estudiantes respecto a una formación más autónoma y con mayor desempeño en el manejo de las TIC. Este proceso también refleja un esfuerzo importante por diseñar un currículo más adecuado con un abordaje integral.

Herón Salazar Costa en el artículo *Cursos de Agronomia na Amazônia: condições de oferta, desempenho e adequação* hace un recorrido histórico sobre la manera en que surgen los programas de Agronomía en el Brasil y en la Amazonia. Es apenas desde la década del 60 que hay una proliferación de programas académicos en esta área, incentivada por promover la producción

de alimentos y materias primas. Este campo del conocimiento se fortalece aún más, luego de la creación de la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuaria (EMBRAPA) en 1972. No obstante, el énfasis curricular sigue estando más del lado de la producción industrial que favorece a los latifundistas y no a los pequeños cultivadores. Además, requiere una reorientación en los ecosistemas amazónicos y su interrelación con aspectos físicos y sociales que se empiezan gestar tímidamente. El autor también evidencia que el desarrollo de estos cursos requiere de una infraestructura adecuada para desarrollar los aspectos prácticos de la disciplina, razón por la cual los nacientes campus como Humaitá quedan en desventaja frente a los campus más consolidados de la región.

Gilvânia Plácido Braule y Suely Mascarenhas en el artículo *Formação de docentes universitários na Amazônia: necessidade e importância nas unidades acadêmicas do interior da UFAM: Benjamin Constant y Humaitá*, mostrando que si bien el mercado laboral para los docentes en ambas áreas se amplió, existe un número importante de profesores que requieren continuar estudios de maestría y doctorado, ya que esto incide directamente en una mejora del desempeño como docente e investigador. Adicionalmente, mencionan, se requiere cualificar las estrategias pedagógicas de estos docentes incluyendo el reconocimiento de la diversidad socio-cultural y biológica de la Amazonia, e incluir como propósito la formación humana y social de los estudiantes. Estos procesos deben ser permanentes y paralelos a la implementación de los planes de capacitación, por cuanto buscan promover espacios de formación y de reflexión continua entre los colegas de estos campus.

Antônio Carlos Maciel, Andréia da Silva Quintanilha Sousa y Tânia Suely Azevedo Brasileiro en el texto *Política de Ciência y Tecnologia C&T e disparidades regionais no Brasil: razões para a consolidação das universidades públicas da Amazônia* argumentan que la necesidad de expansión de los programas de Educación Superior públicos en el Norte del país está suficientemente sustentada en los análisis de los datos que soportan las políticas públicas de C&T. La comparación de los datos respecto al tamaño de la población en relación al producto interno bruto y la oferta en formación superior, muestra los desequilibrios socioeconómicos y de inversión de recursos públicos entre el norte y el sur del país. Siendo Rondonia la región menos favorecida al interior de la Amazonia y la que cuenta con menos programas de educación superior. Según los autores la apertura de programas de Maestría y Doctorado contribuiría a disminuir las disparidades regionales de orden social y económico y a dar respuesta a los impactos a socio ambientales que se están dando en la región con la ocupación y aprovechamiento de los recursos, como la alta tasa de deforestación.

Aristonildo Chagas Araújo Nascimento en el texto *Inclusão no contexto amazônico e formação de professores*, ilustra las condiciones de las comunidades educativas de la básica, para llevar a cabo los programas de educación inclusiva, en el municipio de Iranduba. La legislación y los lineamientos políticas públicas favorables respecto al tema, contrastan con la situación precaria de las escuelas de Iranduba en el área rural en el Alto Solimoes (Amazonas). La gestión e inversión inadecuada de los recursos destinados a estos programas enfrenta a los estudiantes, padres de familia, y sobre todo a los maestros a atender por su cuenta: la movilidad fluvial para

desplazarse de distintas localidades a los centros educativos, la escases de recursos pedagógicos, y la atención de hasta cuatro grados distintos en una misma sala. En conjunto todo esto contribuye a incrementar el ausentismo. Los profesores reconocen la importancia de la educación inclusiva como un camino para una sociedad más democrática, pero son conscientes de las limitaciones en su formación y de la necesidad de involucrar en este proceso a las familias. Así a la hora de pedir cuentas son evidentes los problemas estructurales en la forma de administrar los programas educativos y que requieren de intervenciones serias y profundas para poder contribuir realmente, desde la escuela, a la construcción de sociedades verdaderamente inclusivas.

Norma Constanza Castaño en *la Construcción social de universidad para la inclusión: la formación de licenciados en biología con pertinencia y en contexto*, desde una perspectiva intercultural describe un proceso de formación de maestros en licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con comunidades campesinas mestizas del Valle de Tenza (2003), indígenas de La Chorrera (2008) e indígenas y afro-descendientes en el Putumayo (2010) en la Amazonía colombiana. Estas poblaciones se encuentran en áreas rurales y tienen escasas posibilidades de acceder a programas de formación superior, dadas las condiciones económicas y el aislamiento geográfico, como es el caso del Departamento de Amazonas. La UPN propone el diseño e implementación de programas académicos como procesos continuos producto del diálogo con las comunidades. En estos procesos la UPN ha reconocido, valorado y legitimado las prácticas y saberes locales, promoviendo el sentido de pertenencia y el arraigo en los jóvenes y maestros, generando acciones para atender problemáticas regionales y locales involucrando a otros actores.

Esta experiencia muestra las oportunidades y la pertenencia de la flexibilización curricular, así como también que un verdadero reconocimiento del otro implica la comprensión y el apoyo en la construcción de un proyecto educativo como un asunto de carácter político y emancipador.

Dany Mahecha y Sandra Frieri en el artículo *Transiciones escolares en contextos interculturales: de la secundaria a la educación superior, dos casos de estudio en el Amazonas colombiano* presentan las características de la transición escolar de jóvenes de secundaria, indígenas y mestizos que ingresan a la educación superior en Leticia (Amazonas-Colombia). Este proceso de investigación fue realizado con el grado undécimo de la Institución Educativa San Juan Bosco de 2009 y con la cohorte del II semestre del 2009 del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) Sede Amazonia. Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación se resaltan las discontinuidades en el proceso de transición de la básica media a la superior: una mayor exigencia académica, jornadas largas que irrumpen su espacios socio afectivos, metodologías poco empleadas en la secundaria como la presentaciones orales y exposiciones, las tareas no dirigidas, la inclusión de asignaturas con mayor énfasis en el horario, el uso de la telepresencia y un bajo nivel de alfabetización digital. El texto también discute la forma en que estos centros educativos atienden la diversidad en las aulas, evidenciando que si bien existe un reconocimiento institucional de las políticas de la etnicidad, el reconocimiento de las particularidades culturales y de contexto específico en el diseño y desarrollo de las propuestas curriculares es limitado en la básica y prácticamente inexistente en la educación superior.

Una mejora de las competencias de los estudiantes de la básica media e incluso de los docentes que imparten asignaturas en esta etapa, es un factor clave para lograr una transición adecuada al ciclo de formación superior, y por tanto es un llamado a las universidades presentes en estas áreas geográficas a repensar la articulación entre ambos ciclos, de lo contrario se seguirá sometiendo a políticas académicas eugenésicas a la población estudiantil. Esto además repercute en graves afecciones en aspectos psicosociales, en las posibilidades efectivas de ampliar el capital cultural en estas regiones y en los costos de una inversión en recursos humanos y financieros sin el retorno proyectado.

Santiago R. Duque, Ilba Carolina Figueroa y Lina María Peláez en el artículo *Programas de posgrado de la sede Amazonia de la Universidad Nacional de Colombia: formación de recursos humanos altamente calificados para el desarrollo de la región* presentan la trayectoria de la Universidad Nacional en los programas de Maestría en Estudios Amazónicos ofrecida desde el 2001 y de Especialización en Estudios Amazónicos ofrecido desde el 2004. Este programa de posgrado tiene un énfasis en investigación con un enfoque interdisciplinario en la formación de investigadores en aspectos ecológicos, ambientales, socioculturales, históricos y políticos de la región amazónica, muchos de los cuales ya se encuentran vinculados a instituciones en la región. La formación académica de los estudiantes se apoya en ocho grupos de investigación, una planta de trece docentes con amplia experiencia en la región y una red de colaboradores de la UNAL, y de otros centros académicos. La experiencia de este proceso que ha permitido integrar la Amazonía colombiana, abriendo el programa en otros dos Departamentos amazónicos el Caquetá y el Putumayo, también ha puesto de plano la necesidad de ampliar la visión de la Amazonía colombiana, hasta ahora más centrada en las tierras bajas, vinculando la región del piedemonte amazónico.

Enseguida de los artículos se presentan los pósters que se exhibieron en el Seminario, los cuales en buena parte se derivan de docentes y estudiantes que hacen parte de un grupo de investigación liderado por la profesora Suely Mascarehnas, quien apoyó decididamente esta iniciativa. Posteriormente se anexan las conclusiones y recomendaciones de los participantes en el Seminario, fruto de un extenso debate y socialización de los puntos centrales de discusión.

Finalmente esperamos que este primer paso en el reconocimiento mutuo de las universidades amazónicas en áreas de fronteras colombianas y brasileras contribuya a un mejor conocimiento de estos centros académicos de formación superior, visibilice los escenarios regionales y sus particularidades y motive a otras universidades de los países vecinos como Perú, Bolivia y Venezuela a compartir sus experiencias, y sobre todo, a mejorar nuestras sinergias para enfrentar los desafíos en la tarea de consolidar centros académicos en diversos y complejos contextos multiculturales de la Cuenca Amazónica.



# DIVERSIDADE EDUCACIONAL ETNOCULTURAL

---

## **processo de discussão e implantação do ensino técnico de nível médio na modalidade PROEJA Indígena na Comunidade Indígena Ticuna Umariçu – Tabatinga – AM.**

---

Antônia Marinês Goes Alves<sup>1</sup>

[favodemi@yaho.es](mailto:favodemi@yaho.es)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM/Campus Tabatinga - Brasil

---

<sup>1</sup> Bacharel em Linguística pela UNAL e professora de Teoria da Comunicação no IFAM - Campus Tabatinga. Responsável pela Comissão de Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM/TBT. Admitida no Mestrado em Estudos Amazônicos da UNAL.

# DIVERSIDADE EDUCACIONAL ETNOCULTURAL

## processo de discussão e implantação do ensino técnico de nível médio na modalidade PROEJA Indígena na Comunidade Indígena Ticuna Umariçu – Tabatinga – AM.

---

### RESUMO

Este artigo busca relatar o processo de discussão e implantação do ensino técnico de nível médio na modalidade PROEJA Indígena (Educação de Jovens e Adultos) para a Comunidade Indígena de Umariçu I e II pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Tabatinga, a partir da realização de dois seminários tendo como público-alvo profissionais da educação indígena e lideranças indígenas Ticuna. A partir daí foram apontadas as demandas de cursos técnicos, metodologia de ensino a ser adotada, bem como o perfil do aluno a ser atendido por tais cursos.

**Palavras-chave:** Ensino Técnico; Umariçu; Ticuna.

### RESUMEN

Este artículo busca relatar el proceso de discusión e implantación de la educación técnica de nivel medio en la modalidad PROEJA Indígena (Educación de Jóvenes y Adultos) para la Comunidad Indígena de Umariçu I y II por el Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnología – Campus Tabatinga, a partir de la realización de dos seminarios teniendo como audiencia profesionales de la educación indígena y líderes indígenas de la etnia Ticuna. A partir de ahí fueron apuntadas las demandas de cursos técnicos, metodología de enseñanza a ser adoptada, bien como el perfil del alumno indígena a ser atendido por tales cursos.

**Palabras-chaves:** Educación Técnica; Umariçu; Ticuna.



## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo descrever o processo de construção e implantação do núcleo de diversidade educacional etnocultural dentro do IFAM Campus Tabatinga, através da proposta de implantação de um projeto piloto relacionado à modalidade PROEJA Indígena.

Nesse processo de cumprimento às normas internas do IFAM em seu artigo 153 Parágrafo único, que diz respeito à adequação das políticas educacionais do Instituto em relação ao seu público alvo e suas demandas locais, o trabalho seguiu rumo ao atendimento da demanda dos povos indígenas do Alto Solimões, os quais reunidos representam cerca de 30% da população existente na região.

Tendo uma área geográfica muito extensa por atender e contando com um déficit de quase 50% no quadro técnico e docente, inicia-se o processo de sondagem e sensibilização entre os indígenas Ticuna habitantes das comunidades de Umariáçu I e II, visando iniciar a partir daí o processo de discussão e implantação do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena, com a metodologia da Pedagogia da Alternância, em dita comunidade. Porém, de forma inovadora e diferenciada para a região, buscando a construção conjunta de um projeto que, de fato, busca respeitar e atender a comunidade com uma educação escolar indígena e profissional de qualidade e diferenciada construída com e para eles.

Após a realização de dois eventos (I e II Seminários de Lideranças sobre Educação Profissional e Diversidade Educacional Etnocultural) ocorridos em agosto e outubro desse ano, respectivamente, começa-se a colher os frutos de desse trabalho, através da aprovação do curso pelas lideranças indígenas Ticuna locais e nacionais (FOCCITT, CGTT, OGPTB e caciques das Comunidades de Umariáçu I e II) em toda a sua estrutura de funcionamento: critérios de ingresso, modalidade e metodologia de ensino, etc., tendo como base legal as orientações do Documento Base do Proeja Indígena (MEC 2007).

A execução desse projeto já está trazendo novas perspectivas ao povo indígena da Região do Alto Solimões e marca o perfil de trabalho de nosso campus.

## 2. PROEJA INDÍGENA

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta recente, surgida a partir de uma demanda apresentada pelos povos indígenas.

Anteriormente, havia uma concepção equivocada sobre a oferta de educação profissional para os povos indígenas, a qual se limitava a habilitar alunos para o mercado de trabalho, sem levar em consideração os conhecimentos próprios do indígena.

Após uma reflexão acerca da concepção que vinha sendo adotada, foram feitas mudanças cruciais para que a oferta de ensino levasse em conta a relação entre os trabalhos realizados e aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade indígena e da região, entre as atividades e a vocação cultural desta, formando uma construção sociocultural e favorecendo a sistematização dos conhecimentos tradicionais.

De acordo ao Documento Base do Proeja Indígena:

Deve preocupar-se com a formação integral aliando a formação profissional à formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito (MEC 2007).

Dessa forma, essa modalidade de ensino, onde foi implantada, vem contribuindo de forma expressiva para a autonomia dos povos indígenas.

Em seu depoimento, o indígena Lucas Ruriô Xavante diz o seguinte acerca da construção do PROEJA Indígena:

Trata-se de uma educação escolar que reconhece e mantém a diversidade cultural e lingüística, promovendo a situação de comunicação entre experiências socioculturais e históricas diferentes sabendo que não há cultura superior à outra. Uma educação escolar que estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (MEC 2007).

Com essa reflexão acerca da modalidade é que apresentamos a proposta e nos inclinamos a incluir em nosso campus a oferta desta modalidade de ensino, tendo em vista que através desta é possível construir uma educação específica, diferenciada e principalmente, de qualidade para os povos indígenas do Alto Solimões.

### **3. METODOLOGIA DE ENSINO**

#### **3.1. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Trabalhando com a experiência concreta dos alunos indígenas, com o conhecimento empírico e os saberes tradicionais do povo Ticuna, além da troca de conhecimento com os protagonistas do sistema de educação profissional, bem como com os anciãos da comunidade indígena Ticuna na qual vive o aluno, os quais possam promover ensinamentos sobre a realidade local, é possível desenvolver nestas comunidades um processo de ensino – aprendizagem contínuo em que o aluno indígena faça o trajeto comunidade – escola – comunidade, e tenha a oportunidade de aprender as teorias e vê-las aplicadas em tempo real em seu próprio território, oportunizando um maior aproveitamento de seu potencial e conhecimento prévios.

Esse método já vem sendo aproveitado em outras situações, como nas Escolas Famílias Agrícolas, inspiradas no modelo francês das Maisons Familiares Rurales, oportunizando a construção de conhecimento do aluno junto à comunidade e à escola. Também se faz necessário contar com profissionais e estrutura física e pedagógica adequadas para a construção desse trabalho.

Contar com uma metodologia apropriada contribui para o melhor aproveitamento da grade curricular e, por conseguinte, para a formação de profissionais mais capacitados.

### **4. A COMUNIDADE INDÍGENA DE UMARIAÇU I E II**

A Comunidade de Umariçu foi fundada em 1943, fica localizada na zona urbana do município de Tabatinga, no Amazonas. Foi dividida em Umariçu I e II por questões de ordem política e religiosa, porém seus mais de 4.300 habitantes (Fonte: FUNAI/PPTAL,1998) convivem de forma harmoniosa e enfrentam as mesmas problemáticas tais como: educação, sustentabilidade, cultura, etc. Vivem do plantio e coleta de frutas e plantas locais, além da pesca e da caça para a sua subsistência. Uma comunidade que continua mantendo e preservando sua língua materna, através do uso cotidiano e do ensino desta em todas as escolas existentes nesta Comunidade, como forma de política linguística.

Quanto à Educação Escolar indígena tem alcançado avanços significativos, tais como formação superior para professores, ensino médio, ensino fundamental com 100% de professores indígenas ministrando aulas, entre outras conquistas. Contudo, a demanda de formação na área de educação ainda é grande, pois as ofertas não atendem a necessidade local.

Até a presente data, o ensino técnico não havia feito parte das ofertas apresentadas à comunidade, embora a mesma manifestasse interesse nesse campo de atuação, posto que é um campo a mais que se apresenta para que o indígena possa exercer sua capacidade intelectual aliada aos saberes tradicionais da cultura Ticuna.

Feitas as apresentações acerca do alcance e da abrangência dos cursos técnicos e, por conseguinte, a importância desses profissionais indígenas para o manejo sustentável e a gestão territorial de seus espaços, é possível perceber que as possibilidades que se criam a partir desse ato irão permitir o engrandecimento não só da comunidade indígena de Umariçu I e II, mas também de todos aqueles que, direta ou indiretamente, venham a fazer parte no processo de construção e execução desse projeto de implantação de cursos técnicos às comunidades indígenas locais.

## 5. O TRABALHO DA COMISSÃO DE DIVERSIDADE EDUCACIONAL ETNOCULTURAL

Com a certeza de que seria indispensável promover a sensibilização e discussão a respeito da Educação Profissional e Ensino Técnico na comunidade indígena Ticuna de Umariçu I e II, visando à implantação de projetos diferenciados que viessem atender de maneira ampla o ponto de vista social, político e econômico desta comunidade e manter a população em seu território, contribuindo para evitar o êxodo e proporcionando alternativas de renda e de auto-sustentabilidade, propomos uma jornada técnica visando sensibilizar a comunidade indígena Ticuna para que se pudesse desenvolver projetos que priorizassem a identidade etnocultural e a real necessidade educacional e de sustentabilidade deste povo.

Com a jornada técnica que propunha a execução de dois seminários que tratassem da temática escolar indígena e suas demandas reais bem como, sobre a importância dos cursos técnicos e tecnológicos para o manejo florestal e o desenvolvimento sustentável indígena.

Durante o I Seminário tratou-se da sensibilização e de levantamento de demanda de áreas e cursos técnicos pretendidos pela comunidade indígena, representados nesse encontro pelos professores indígenas Ticuna, coordenadores da educação escolar indígena municipal e estadual, além das lideranças locais e nacionais do respectivo povo, os quais apresentaram as propostas abaixo representadas:

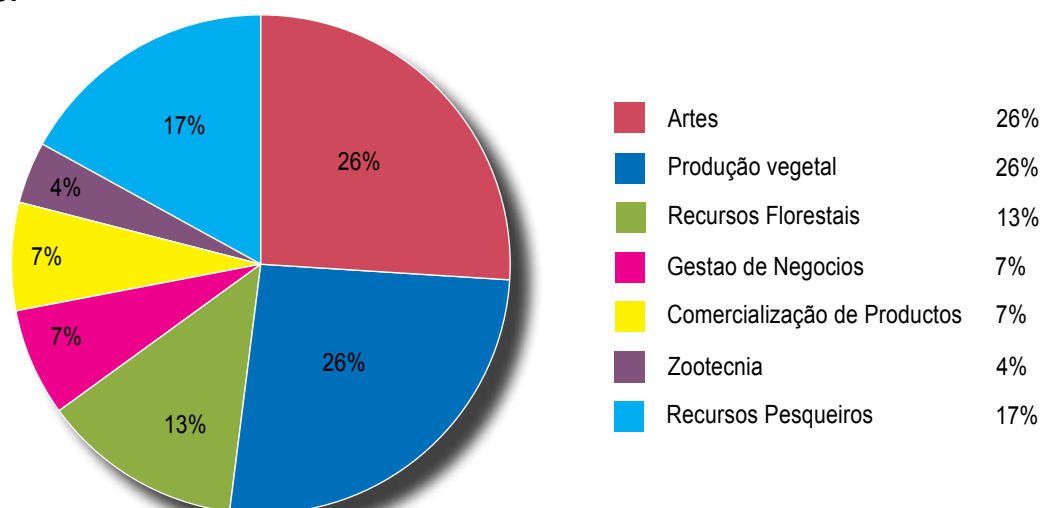


Figura 1: arranjos produtivos locais Umariçu I e II (Fonte: IFAM/TBT- 2010)

A partir deste evento inicia-se a construção da proposta de curso a ser implantado em dita comunidade levando em consideração as propostas da comunidade e sua demanda local. Com base nos dados levantados percebe-se que o curso que atenderia de forma mais abrangente as demandas locais seria o curso Técnico em Agropecuária, pois o mesmo atenderia a 65% das áreas indicadas pela comunidade indígena Ticuna.

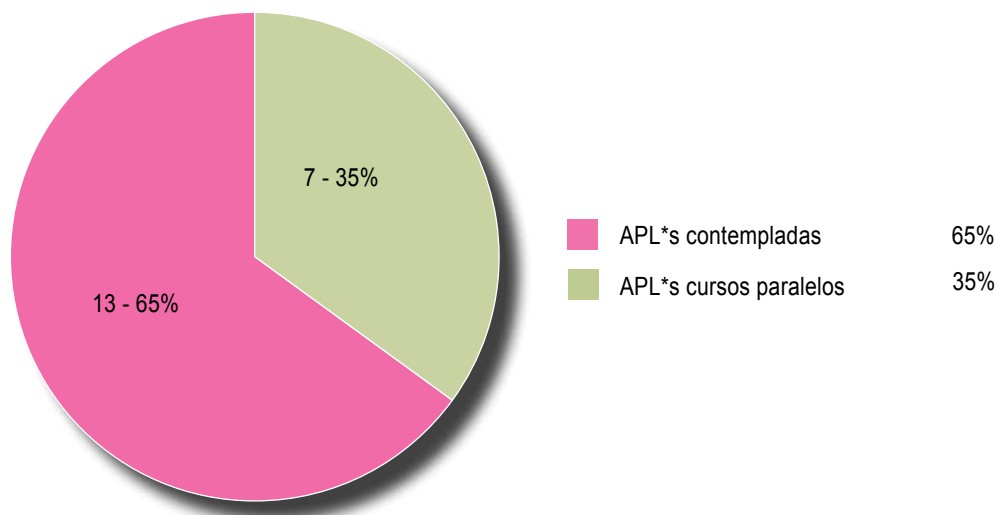


Figura 2: áreas atendidas pelo Curso Técnico em Agropecuária

Após extensas discussões internas, a Comissão de Diversidade Educacional Etnocultural trabalha a organização de um segundo evento onde será apresentada a proposta do IFAM em relação à oferta de Curso Técnico à Comunidade Indígena de Umariagu I e II. Nesse segundo encontro, se discutirá tópico a tópico os critérios de ingresso, perfil discente, docente, modalidade e metodologia de ensino e, finalmente, o curso que será ministrado nesta localidade.

O II Seminário de Lideranças sobre Educação Profissional e Diversidade Educacional Etnocultural acontece com a participação maciça das lideranças indígenas, instituições de ensino superior (UEA e UFAM), além dos órgãos governamentais de proteção ao indígena (FUNAI, FUNASA), coordenadoria de educação indígena municipal e estadual.

Durante este segundo evento foi realizada a discussão e aprovação da proposta de curso feita pelo IFAM a partir do levantamento de demandas realizado anteriormente com a comunidade e lideranças indígenas que faziam parte do público – alvo do curso.

Foi iniciado a partir daí a elaboração do projeto final do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia na modalidade PROEJA Indígena destinado aos jovens indígenas das comunidades Ticuna de Umariagu I e II.

Nesse momento, o projeto encontra-se em fase final de redação, construindo juntamente com os professores indígenas voluntários as ementas das disciplinas inerentes aos saberes tradicionais do Povo Ticuna.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um breve repasso acerca da proposta de implantação do curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena, adotando-se a pedagogia da Alternância, como metodologia de ensino, avalia-se que se buscamos uma educação diferenciada para os povos indígenas, mas privilegiando-se a qualidade desta, é necessária a discussão, construção e execução conjuntas. É inviável, pensar, nos dias atuais, em uma educação imposta, arbitrária e incoerente, atendendo unicamente a estatísticas governamentais que para nada contribuem para a manutenção dos povos indígenas. Sendo assim, um ensino diferenciado e de qualidade só se constrói, a partir de uma reflexão conjunta entre escola e comunidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Congresso Nacional*. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro 1988.

\_\_\_\_\_. *Educação Intercultural: mudança de política do Estado*. Depoimento para o Grupo de Trabalho para elaboração do Documento Base Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Brasília, 2006. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *Congresso Nacional*. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Congresso Nacional*. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Congresso Nacional*. Lei nº 4.024. Diretrizes e Bases da Educação

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 03/99. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. DOCUMENTO BASE. *Educação profissional e tecnológica integrada À educação escolar indígena. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos*. MEC. 2007.

\_\_\_\_\_. *Ministérios da Justiça e da Educação*. Portaria Interministerial nº 559. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 16 de abril de 1991.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República*. Decreto nº 2.208/97. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República*. Decreto nº 26/91. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 4 de fevereiro de 1991.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República*. Decreto nº 5.154/04. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. *Presidência da República*. Decreto nº 5.478/05. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 24 de junho 2005

\_\_\_\_\_. *Presidência da República*. Decreto nº 5.840/06. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 13 de julho 2006.

Fidalgo, Fernando Selmar & Machado, Lucília Regina (org.). 2000. *Dicionário da Educação Profissional*. vol. 1. Belo Horizonte: NETE 1 ed.

\_\_\_\_\_. *Diversidade cultural e educação intercultural*. TELLUS / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI, ano 2, n. 3, p.75-85, out. 2002. Campo Grande: UCDB, 2002.

Outras fontes:

Povos Indígenas no Brasil: <http://pib.socioambiental.org>



# O DESAFIO DA GESTÃO DE QUALIDADE NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS

---

Ângela Maria Gonçalves de Oliveira<sup>1</sup>

Simone de Oliveira Alencar<sup>2</sup>

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas<sup>3</sup>

[Ângela.biase@hotmail.com](mailto:Ângela.biase@hotmail.com)

[s\\_simone@hotmail.com](mailto:s_simone@hotmail.com)

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

<sup>1</sup>. Professora Auxiliar da Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade do Estado do Amazonas.

<sup>2</sup>. Professora Auxiliar da Universidade Federal do Amazonas, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia.

<sup>3</sup>. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

# O DESAFIO DA GESTÃO DE QUALIDADE NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS

---

## RESUMO

O presente trabalho de revisão parte de uma investigação mais ampla é uma atividade dos integrantes do Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem/UFAM/CNPq. De acordo com a literatura especializada, o termo gestão reporta à área empresarial, visto que a expressão não era utilizada no contexto educacional; quando muito, a administração escolar abordava os princípios e normas de ordenação e controle. Com as transformações econômicas, sociais e tecnológicas acontecendo na sociedade contemporânea, a educação necessitou acompanhar essa evolução e assim, o novo gestor da educação viu-se diante de um contexto, cujo dinamismo precisa ser incorporado nas diferentes instituições de ensino. O trabalho se propõe a analisar os diferentes desafios enfrentados pela gestão do ensino superior do Amazonas tendo em vista a expansão com qualidade, a partir da reflexão dos seguintes pontos: gestão educacional e novos paradigmas; os desafios da educação básica preparatória para o ensino superior; a caracterização da expansão do ensino superior no interior do Amazonas, limites e perspectivas, tomando em consideração a metodologia da investigação participante uma vez que as autoras atuam profissionalmente no contexto investigado. Considerando os dados apurados e analisados constata-se que a expansão do ensino superior no interior do Amazonas é essencial para o desenvolvimento da região, todavia carece de maior apoio e controle de qualidade por parte dos gestores do projeto. Foram verificados, dentre outros, os seguintes problemas: estudantes com limitados conhecimentos prévios para acompanhar os cursos, bem como baixa habilidade para pesquisa autônoma e utilização de novas tecnologias de informação afetando os indicadores oficiais de aprendizagem. O estudo conclui que o acesso e a permanência, com sucesso no ensino superior no contexto histórico e geográfico em estudo, perpassa por delicados obstáculos que vão desde a preparação dos candidatos para a utilização de novas tecnologias de informação associadas ao processo de pesquisa e estudo acadêmico, até obstáculos mais sutis como: questões de isolamento geográfico, em especial, dos novos campus universitários da UFAM instalados a partir de 2006 em Humaitá, Coari, Itacoatiara, Parintins e Benjamin Constant; limitações de infra-estrutura de comunicação, habitação, fornecimento de energia regular, de aspectos operacionais dos serviços de orientação educativa, biblioteca informatizada e outros programas de apoio ao processo de instalação, alimentação e estudo para os estudantes. Considerando as características do estudo, entendemos que as pesquisas neste domínio devem ser continuadas no sentido de ampliar a oferta de indicadores que contribuam para uma gestão profissional, especificamente com a formulação e a implantação de políticas educacionais que possam consolidar, de maneira comprometida e qualificada, a expansão do ensino superior no Amazônia Brasileira e em particular no interior do Amazonas.

**Palavras-chave:** Conceitos de gestão, Caracterização do ensino superior, O ensino superior na Amazônia, Qualidade no ensino – avaliação dos cursos, Os desafios para uma educação básica preparatória para o ensino superior, Laboratórios, Orientação educativa.

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil e, de modo especial, na Região Amazônica, atravessa, já há algumas décadas, inúmeros desafios, que vão desde a questão pedagógica até a estrutural ou política. Ao abordar o tema O DESAFIO DA GESTÃO DE QUALIDADE NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO AMAZONAS, este trabalho se propõe a analisar os diferentes desafios enfrentados pela gestão do ensino superior do Amazonas tendo em vista a necessidade de expansão e permanência dos estudantes nesse sistema educacional de ensino. Importante ressaltar que essa expansão e conseqüentemente a permanência dos estudantes no ensino superior deve ser oferecida com a qualidade e equidade conforme preconizadas na Constituição Federal. Para explorar o tema, o referido trabalho abordará os seguintes pontos: gestão educacional e novos paradigmas; os desafios da educação básica preparatória para o ensino superior; a caracterização da expansão do ensino superior no interior do Amazonas, limites e perspectivas. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia que parte da investigação literária embasada na prática das autoras, uma vez que as mesmas atuam profissionalmente no contexto investigado.

Sabemos que o desenvolvimento de qualquer nação perpassa pela educação. No Brasil, esta deve ser oferecida, em consonância com a Constituição Federal em seu artigo 205, onde determina que a educação é direito de todos e deve ser oferecida para todas as pessoas sem distinção alguma e de maneira equitativa. Neste caso específico, trataremos aqui sobre a educação superior. Todavia, e de modo especial, na Região Amazônica, a oferta para essa modalidade de ensino carece de maior comprometimento por parte dos gestores públicos que devem investir em todos os aspectos necessários para conduzir o estudante a esse nível de ensino, preparando-o para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, LDB, 1996).

A dificuldade no acesso ao ensino superior não é o único problema enfrentado pelos estudantes que almejam sua realização pessoal e profissional por meio do curso de nível superior. Após o ingresso no ensino superior o estudante se depara com outro grave problema que é a permanência.

O estudo conclui que o acesso e a permanência, com sucesso no ensino superior no contexto histórico e geográfico em estudo, perpassa por delicados obstáculos que vão desde a preparação dos candidatos para a utilização de novas tecnologias de informação associadas ao processo de pesquisa e estudo acadêmico, até obstáculos mais sutis como: questões de isolamento geográfico, em especial, dos novos campus universitários da UFAM instalados a partir de 2006 em Humaitá, Coari, Itacoatiara, Parintins e Benjamin Constant; limitações de infra-estrutura de comunicação, habitação, fornecimento de energia regular, de aspectos operacionais dos serviços de orientação

educativa, biblioteca informatizada e outros programas de apoio ao processo de instalação, alimentação e estudo para os estudantes. Considerando as características do estudo, entendemos que as pesquisas neste domínio devem ser continuadas no sentido de ampliar a oferta de indicadores que contribuam para uma gestão profissional, especificamente com a formulação e a implantação de políticas educacionais que possam consolidar, de maneira comprometida e qualificada, a expansão do ensino superior na Amazônia Brasileira e em particular no interior do Amazonas.

## **2. GESTÃO EDUCACIONAL NUM CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO GERAL**

Com a expansão do capitalismo e conseqüentemente da industrialização a sociedade contemporânea precisou adaptar-se a essa expansão em vários campos da sociedade, tanto no que diz respeito ao setor industrial como também no setor educacional, uma vez que a escola é um agente fundamental na preparação para o trabalho, pois “a industrialização se materializa na sociedade organizacional e passa a representar o avanço da razão, da liberdade e da justiça sobre a racionalidade humana” Oliveira, (2009: 23). Essa mudança ocorreu, entre outras coisas, na área da administração escolar que precisou se adaptar às exigências da sociedade capitalista.

Inicialmente a administração escolar, segundo Oliveira (2009), era visualizada como autônoma e de fronteiras bem estabelecidas, fundamentada na Administração Científica de Taylor onde a execução das tarefas era vista como maximização da eficiência dicotomizando assim o processo de trabalho, preponderando também esse modelo no setor educacional, fortalecendo com isso a alienação dos professores, alunos e demais atores dessa área, pois segundo Hora (2007: 33), a Administração Científica de Taylor “assenta-se nos fundamentos da organização e do controle dos processos de trabalho, expressos pela instituição da gerência científica que, em grande medida, foi também assumida como um dos elementos fundantes da gestão escolar”. Esse modelo de administração escolar muito contribuiu para a manutenção da ordem social vigente tendo em vista seu caráter conservador e, portanto, excludente.

A administração educacional desse período caracteriza-se, segundo Luck (2008) por alguns pressupostos básicos emergentes do enfoque da gerência científica. Primeiro, nesse modelo de administração a realidade é regular e estável cabendo a uniformidade na administração para todas as instituições, quer sejam empresariais ou educacionais. Sabemos que o setor empresarial, como representante direto do capitalismo, objetiva o aumento do capital sem preocupação com os seres humanos contribuindo com isso para a manutenção da ordem social vigente. A escola, ao contrário, visa à transformação social e como tal, deve contribuir para o desenvolvimento integral do cidadão.

Segundo: problemas ocorridos dentro da instituição como incertezas, ambigüidades, tensão, conflitos e crises são disfunções e podem ser evitados para que não atrapalhe o bom andamento das instituições escolares. Entendemos que tais problemas são inerentes ao ser humano e como tal, devem não ser evitados, mas trabalhados para a melhoria do processo de desenvolvido da referida

instituição. Um terceiro pressuposto apresentado pela autora e que carece de uma análise minuciosa refere-se ao ambiente de trabalho e comportamento humano. Nesse processo de administração, tais atitudes são previsíveis dificultando com isso o conhecimento global das pessoas que atuam na instituição. Outros pressupostos como: a responsabilidade maior dos dirigentes é a garantia dos recursos necessários; o sucesso mantém-se por si mesmo; a melhor maneira de administrar é a fragmentação das funções e tarefas; a garantia, sem nenhuma alteração dos modelos de administração que deram certo além de profissionais cativos, também estão presentes na administração escolar fundamentada no modelo de administração científica de Taylor.

Com as transformações econômicas, políticas e tecnológicas faz-se necessário um novo modelo de gestão embasada principalmente nos pressupostos da democracia, autonomia e participação. Uma gestão que permita ao homem entender a forma como vê a sociedade e como dela participar por meio principalmente da multiculturalidade e da riqueza da diversidade.

No atual contexto, a gestão escolar deve ser, e é, antes de tudo uma atividade não meramente burocrática, mas essencialmente política e pedagógica e desconhecê-la como tal, "além de um grave erro político-pedagógico, é um entrave ao avanço da escola e do processo de ensino-aprendizagem por ela desenvolvido". (OLIVEIRA, 2009: 76).

Desse modo, a instituição educacional, e neste caso, a Instituição de Ensino Superior deve implementar um novo modelo de gestão educacional, pautada na democracia, na não fragmentação e descentralização das ações, na descentralização das responsabilidades, bem como no planejamento participativo onde possa envolver toda a comunidade acadêmica, visto que

Todos os setores administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar desempenham papéis educativos, porque o que acontece na escola diz respeito tanto aos aspectos intelectuais como aos aspectos físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos. Os estudantes não aprendem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores apenas na sala de aula; aprendem também na vivência cotidiana com a família, nas relações com colegas, no ambiente escolar. Verifica-se portanto, que o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, tem forte componente educativo. (LIBÂNEO, 2009:368)

Esse novo modelo de gestão exige também a adoção de pressupostos básicos, como afirma Luck (2008). Para a nova gestão a realidade é global e dinâmica; o ambiente e comportamento humano são imprevisíveis e os problemas são encarados de forma naturais e intransferíveis e serve para o auto desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, de toda a equipe havendo com isso uma sinergia entre as mesmas, sendo valorizadas o talento e a energia humana. Essa forma de gerir uma instituição educacional contribuirá para a efetivação de uma educação de qualidade onde o educando seja estimulado a desenvolver a pesquisa visando a ampliação de seus conhecimentos com vista a sua ascensão pessoal e profissional que em grande parte se dá pelo acesso, permanência e egresso no ensino superior.

### 3. DESAFIOS DA GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR

Falar dos desafios da gestão no ensino superior e de forma especial, no ensino superior no Amazonas perpassa por diferentes aspectos que vão desde a preparação do estudante para o ingresso na vida acadêmica, perpassando pelos desafios enfrentados pelas Instituições até os desafios tipicamente regionais, isso porque

As sociedades latino-americanas são consideradas como algumas das sociedades mais desiguais do mundo. São sociedades nas quais a distribuição da renda é extremamente inequitativa, e onde a brecha entre os mais pobres e os mais ricos apresenta marcas escandalosas; nestas, a etnia, a pobreza e a desigualdade educacional estão sempre associadas. Portanto, tratar de inclusão ou exclusão nas universidades da América Latina remete-nos, necessariamente, às condições estruturais nas quais os sistemas de educação superior se desenvolvem. (Sverdlick, Ferrari & Jaimovich, 2005:11).

Percebemos assim, que o Amazonas, fazendo parte da América Latina, encontra-se dentro dessa situação apresentada, dificultando bastante as melhorias na qualidade de vida da população local; melhorias essas que perpassam, muitas vezes, pelo acesso e permanência no Ensino Superior, mas que, tendo em vista a atual situação, torna-se quase inacessível. Assim, trataremos aqui de modo especial sobre esses desafios.

#### 3.1 DESAFIOS QUANTO À PREPARAÇÃO PRÉVIA DO CANDIDATO AO ENSINO SUPERIOR

É por meio da educação que uma nação pode mostrar-se desenvolvida culturalmente e, conseqüentemente, também economicamente, visto que a educação, em longo prazo, viabiliza a participação do cidadão nos benefícios que decorrem da própria participação do mesmo nos esforços produtivos do país gerando assim uma melhor qualidade de vida para ele e toda sociedade, pois como afirma Cassassus,

A educação é um instrumento de política pública mais adequada para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. O primeiro dele é percebido sob a ótica da teoria do capital humano (em suas diferentes versões) e o segundo apóia-se na idéia de que a integração se dá mediante os mecanismos de equidade e a socialização de valores culturais comuns do sistema escolar (2002: 42)

Com isso percebe-se a educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento individual e social uma vez que prepara o estudante, por meios de competências e habilidades específicas, para enfrentar os desafios da sociedade capitalista, pois a educação e, de modo especial, a educação escolar é um momento privilegiado de construção da cidadania, uma vez que o conhecimento oferecido deve ser o mesmo da realidade do estudante, capacitando-o para que o mesmo saiba posicionar-se diante da complexidade do mundo real, e tenha uma visão global da mesma para compreendê-la e nela poder agir.

A educação no Brasil e, de modo especial, a educação básica, ao longo das décadas vem sofrendo profundas modificações quer seja de forma quantitativamente com o aumento no número de vagas para atender todas as crianças em idade escolar, quer seja de forma qualitativa, visando o acesso, permanência e conclusão desse nível de educação com qualidade e assegurando o sucesso escolar, isto é, elevando o nível da educação no país.

No que tange ao item qualidade na educação, faz-se necessário uma maior investigação literária a respeito, tendo em vista a relevância social do mesmo e a dificuldade que se tem em medir o nível da qualidade em que se encontra a educação, pois segundo Casassus (2002) não existem instrumentos específicos que possam medir o nível da qualidade no processo educativo e, além disso, a qualidade na educação é vista pelos educadores como uma idéia estranha e até anacrônica. A qualidade na educação, no entanto, é um conceito estratégico para as formulações de políticas públicas educacionais para a grande maioria dos países, pois é a partir delas e, do nível da educação oferecida, que uma nação implementa estratégias para sanar as dificuldades encontradas nesse setor.

No Brasil, a qualidade na educação é medida por meio de estratégias específicas criadas para tal e, ao longo desse processo de avaliação da educação básica, podemos observar as mudanças ocorridas nesse setor, tanto na questão quantitativa, como também na questão qualitativa.

Em questão quantitativa percebemos que, mesmo com todos os investimento feitos pela gestão pública, no Ensino Fundamental, os resultados, segundo dados do Censo Escolar, referentes a 2008, mostram uma estabilidade de matrícula nesse nível de ensino em relação ao 2007. No entanto, de modo geral, a Educação Básica vem apresentando bons crescimentos, principalmente em relação ao Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, visto que

Os resultados das matrículas da educação básica de 2008 são 0,4% superiores aos do ano passado. De um ano para o outro, a matrícula aumentou em 203.940 alunos. Em números absolutos, o número total de matrículas passou de 53.028.928 em 2007 para 53.232.868 em 2008. As variações mais significativas foram as da educação profissional, com acréscimo de 14,7 pontos percentuais. A educação profissional concomitante ao ensino médio teve aumento de 19,6%. Já a educação profissional subsequente – oferecida aos estudantes que já concluíram o ensino médio – experimentou aumento de 10,5% no número de matrículas (Brasil/MEC, 2010).

Os dados relativos ao Ensino Médio nos mostram que é cada vez maior a demanda para o acesso ao Ensino Superior, porém, “não basta ampliar o acesso á educação, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos”.

No que tange a questão qualitativa, a qualidade na educação é medida pela avaliação do IDEB

(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). (OLIVEIRA, 2010:1).

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2005 e funciona como um termômetro da qualidade do ensino público. Cada escola, rede municipal e estadual recebe uma nota calculada a partir dos dados sobre aprovação escolar e média de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A média nacional da educação básica no Brasil em 2009 foi de 4,6 pontos, em uma escala de 0 a 10. A média dos países desenvolvidos é 06 pontos e o Brasil tem como meta principal atingir a média de 06 pontos até o ano de 2022. No entanto, para que isso aconteça é importante que o Governo invista em ações democráticas da educação a fim de implementar uma educação de qualidade, mas também com equidade, uma vez que a Constituição Brasileira e seu artigo 206 determina que o ensino deva ser ministrado com base nos princípios da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" pois a educação de qualidade deve ser um processo que gere sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, ou seja, deve torná-lo sujeitos de vida plena.

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura – MEC, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras tem melhorado bastante, porém o bom desempenho de um estado ou município na avaliação não garante que todas as crianças daquela região tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. É o que aponta um estudo do Movimento Todos pela Educação feito a partir dos dados do IDEB de 2009, pois a evolução das notas não é acompanhada por equidade, ou seja, dentro de uma mesma rede, há uma grande variação de resultados entre as escolas.

No Amazonas essa realidade não é diferente. Além da avaliação do IDEB, a Educação Básica é avaliada também pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o dados nos mostra que

O Amazonas ficou em 24º lugar nos resultados das provas de leitura, ciências e matemática do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em 2009, com média de 371. O estudo foi aplicado em estudantes de 65 países de 15 a 17 anos, matriculados em qualquer série a partir do 8º ano do ensino fundamental.

Esse resultado nos mostra a desigualdade, em todos os aspectos, em relação a Região Amazônica, uma vez que a mesma é vista ao mesmo tempo como o esplendor do mundo, e também é esquecida dentro de seu próprio país.

A partir desse contexto, enfatizamos a necessidade de uma educação básica que prepare, de fato, o educando para a vida, pois sabe-se que

"A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB9394/96; art 1º)

Por isso, é importante que não apenas o Governo invista em uma educação de qualidade, mas



toda as instituições, tanto a família, vista como a primeira instituição onde acontece o processo formativo, como as demais instituições da sociedade civil que almejam uma sociedade mais justa e solidária.

A Educação Básica almejada por todos deve possibilitar ao estudante meios para seu auto desenvolvimento social, moral e intelectual, possibilitando assim sua ascensão pessoal e profissional a partir do ingresso nas Instituições de Ensino Superior, pois "A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (LDB, art. 2º). No entanto, para que de fato aconteça essa ascensão aconteça um fator importante é o acesso ao conhecimento, pois somente através do conhecimento é que o estudante, e de modo especial, o estudante com menor poder aquisitivo, poderá ter a possibilidade da conquista de um desenvolvimento pessoal, profissional e social.

### 3.2 DESAFIOS QUANTO À REGIÃO AMAZÔNICA

O isolamento geográfico pelas limitações de existência ou inexistência de rodovias, bem como os insuficientes e deficientes serviços públicos implantados parcialmente ou em implementação, associado a um perfil histórico, cultural e econômico tido como de exclusão frente ao contexto nacional, definem a região amazônica brasileira como relativamente atrasada e periférica pelo conjunto de indicadores sociais que a caracterizam como subdesenvolvida e extremamente desigual em comparação com as demais regiões brasileiras. Os desafios para o acesso e permanência ao ensino superior dos estudantes da Região Amazônica também perpassa pelas questões geográficas, uma vez que

não há no mundo uma região onde melhor se ajuste a imagem dos "caminhos em marcha e que levam aonde queremos ir" do que a Amazônia. As suas baías, os seus golfos, rios, paranás, lagos, furos e igarapés consagram esta frase de Pascal, sob o aspecto da geografia dinâmica e o das manifestações de vida do homem, cujo destino está entregue aos caminhos que andam" (TOCANTINS,2000 p. 275)

Assim, falar do Ensino Superior nesta região vai além das reais necessidades das salas de aula. Pois quando se pensa em Educação Superior, pensa-se em desenvolvimento, mas não é fácil falar em desenvolvimento de uma região com as problemáticas da Amazônia, que, por ser uma região de grande dimensões e uma diversidade exuberante de fauna e flora, sofre com as políticas de desenvolvimento que iniciaram-se ainda no ciclo da borracha, passaram pelo 2º ciclo com a implantação do pólo industrial da Zona Franca e, perdura até os dias atuais, mas que de fato não se concretizam. Talvez por isso seja utopia falar em desenvolvimento regional sustentável, onde se tenha preservação ambiental, desenvolvimento econômico e social, haja vista o seu histórico de ocupação e desenvolvimento.

A partir desse contexto, entende-se que o desenvolvimento desta região está de fato nas mãos dos

egressos do Ensino Superior que devam investir na região sem causar tanta degradação a naturezas, pois mesmo com todo o potencial desta região, a Amazônia continua dependendo das ações do governo federal, pois contraditoriamente, a região que tem a maior biodiversidade do mundo, possui as piores situações sociais do país.

### 3.3 DESAFIOS QUANTO A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Em se tratando dos desafios quanto às Instituições de Ensino Superior, especificamente as do Amazonas, percebe-se a imensidade de desafios que as mesmas precisam enfrentar para que de fato possa implementar um ensino de qualidade.

O primeiro desafio refere-se a democratização do acesso, pois sabemos que as Instituições de Ensino Superior, embora não seja de forma explícita, e esteja oculto no âmbito da mesma, são discriminatórias, elitistas e excludentes, pois ao realizarem seus processos seletivos, já estão excluindo um grande número de candidatos que sequer têm condições de se inscrever nos referidos processos tendo em vista os mais diferentes motivos. Dentre esses motivos está a situação econômica dos candidatos que não permite o pagamento da inscrição nos processos seletivos tendo em vista a taxa de inscrição e as despesas para a permanência no curso de nível superior, visto que a distribuição de renda do Brasil é extremamente desigual, pois,

De acordo com dados de 1999, 28.36% do total da população brasileira encontra-se em estado de pobreza, com renda inferior a um salário mínimo. Esta cifra varia segundo as regiões e seus interiores, alcançando os níveis mais altos na região Nordeste, com 50% de sua população em tal situação. Da mesma forma, a distribuição da renda no Brasil é extremamente desigual: em 1999, a renda dos 20% mais ricos da população superava em 17 vezes a renda dos 20% mais pobres. As diferenças mais importantes são observadas nas regiões Norte e Nordeste, nas quais esta brecha pode ser ainda maior em algumas zonas (Sverdlick, Ferrari & Jaimovich, 2005:13).

Diante dessa realidade, o ingresso no ensino superior de estudantes dessa parte do Brasil é mais difícil que em outras regiões do país, "pois o sistema nacional de educação superior ainda não está aberto às amplas camadas populacionais no Brasil" (Oliveira 2010: 1), pois o país vive hoje um momento em que a desigualdade social tem crescido de forma acentuada, mesmo com todos os programas sociais implementados pela atual gestão pública e, graças a isto, o Brasil encontra-se num panorama complexo no qual cada vez mais as pessoas lutam contra as mais imprevisíveis circunstâncias, deparando-se com situações adversas que dificultam os caminhos que os levam a uma vida mais digna e de qualidade.

A falta de uma visão ampla onde não vislumbram melhorias na qualidade de vida por meio de um

curso superior é um outro grave problema, pois como os adolescentes podem almejar cursar uma faculdade se não são estimulados a isso? Se seus pais não tem formação cultural para incentivá-los a ir mais além nos estudos? Ao contrário, para as famílias ribeirinhas, quanto maior for a mão-de-obra da família para ajudar na produção familiar, melhor será a renda econômica da mesma e com isso, muitos pais não deixam que seus filhos avancem nos estudos; quando muito, conseguem chegar ao Ensino Médio o que é quase impossível, tendo em vista o difícil acesso do povo ribeirinho do Amazonas até as Instituições de Ensino Superior.

A democratização, inclusão e massificação do Ensino Superior no Brasil deve ser vista, pelo Poder Público, como a chave para melhorias na qualidade de vida da população, uma vez que vivemos hoje a tão falada "Sociedade do Conhecimento" e assim sendo, faz-se necessário ter pessoas que dominem esse assunto para e assim busquem a implantação de estratégias que facilitem cada vez mais a vida da população brasileira e, isso, torna-se mais fácil com o ingresso, permanência e egresso do Ensino Superior.

A preocupação com o acesso é importante, mas também a permanência deve ser vista de forma especial, pois os alunos carentes devem ter acesso mas também deve ser garantido a permanência dos mesmos nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que o acesso e a permanência tem sido as aspirações de largas camadas da sociedade. No entanto, fica cada vez mais difícil atingir a meta do Plano Nacional de Educação, definida pelo Governo Brasileiro, de abrigar 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, mas

Uma análise detalhada do momento atual revela, no entanto, um quadro que torna essa alternativa pouco promissora, sugerindo efetivamente que será impossível depender das forças do mercado para atingir, com qualidade, os números estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (Pacheco & Ristoff, 2004:8).

Essa análise encontra-se sustentação principalmente na relação candidato/vaga nas instituições privadas, visto que o poder aquisitivo dos candidatos não permite o ingresso nessas IES que representam atualmente 90% das instituições deixando o Brasil entre os países com a educação superior mais privatizada do planeta. E mesmo com outras formas de acesso ao ensino superior como é o caso do PROUNI, a permanência e o egresso com sucesso do ensino superior pode ficar comprometido, visto que, mesmo o aluno recebendo bolsa do Governo Brasileiro para cursar numa Universidade Privada, os custos com material didático, alimentação, moradia e transporte, muitas vezes são as causas do alto índice de evasão nas Instituições de Ensino Superior. Porém,

Com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muitas universidades passaram a utilizar as notas obtidas pelos alunos neste exame, para que estes pudessem ingressar na faculdade sem fazer o vestibular tradicional. Essa atitude ajudou a estimular os jovens a quererem cursar uma faculdade, tendo em vista que as "chances aumentaram", porém muitas destas universidades são da rede privada e as universidades públicas designam um número de vagas muito baixo para esse tipo de ingresso (Oliveira, 2010:2)

Além dessa forma de ingresso, existem outros tipos, como: as cotas para os negros, vagas para deficientes físicos, ou o tradicional vestibular, atualmente denominado de Processo seletivo Contínuo. Porém, essas diferentes formas de acesso, apenas deixa claro o enorme abismo social existente no Brasil e, conseqüentemente no Amazonas.

No Amazonas, foi implantado a Política Pública Universitária para as Populações Indígenas. Através dessa política o governo local pretende garantir aos índios a inclusão no ensino superior. Com essa política essa população pode exercer sua função na formação de outros indígenas, pois os Estado pretende preparar os índios para atuarem em escolas e outras instituições de nível superior, aliando com isso suas tradições culturais à formação técnica. Essa medida irá facilitar a vida da população indígena, visto que os professores serão os próprios indígenas e assim, as crianças não precisam deixar suas aldeias para estudar em outro lugar, havendo com isso um corte cultural.

Um outro grave desafio da gestão no ensino superior perpassa pela qualidade do ensino que é oferecido visto que não basta o ingresso, é preciso que o governo invista numa educação superior que prepare os alunos para enfrentar os problemas do dia-a-dia, tornando-os construtores de uma sociedade melhor e equitativa, pois grande parte dessas instituições preocupa-se apenas com a transmissão dos conhecimentos aos estudantes, não preocupando-se em formar cidadãos críticos, capazes de propor mudanças significativas para o desenvolvimento do país. No entanto, a implementação dessa qualidade requer a implantação de políticas específicas, de modo particular, para as Instituições de Ensino Superior dessa região. É preciso que o Governo invista em estruturas, físicas, materiais de recursos humanos, capazes de promover essa qualidade. Tais estruturas vão desde locais que possibilitem melhores condições para que o estudante possa de fator ampliar seu processo de formação, como salas de aulas e salas de estudos adequados permitindo a efetivação do processo ensino-estudo-aprendizagem, além de laboratórios; casa do estudante e alimentação acessível onde permite que o mesmo egressa do ensino superior com o sucesso esperado e, até incentivos aos docentes que em sua maioria vem de outras partes do Brasil e ficam à mercê da própria sorte sem que a Instituição preocupe-se com seu bem-estar.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do ensino superior como toda a gestão profissional deve ser qualificada e compromissada com a qualidade. Em contextos histórico, cultural e econômico como o amazônico, caracterizado por baixos indicadores de acesso a bens e direitos sociais, a liderança educativa precisa demonstrar forte compromisso com a promoção da cidadania consciente, crítica, participativa e interventiva, respondendo ao apelo e expectativa da comunidade quanto ao cumprimento do seu papel social.

O desafio da qualidade, da inclusão e da equidade pode ser superado com trabalho articulado de lideranças acadêmicas, sociais, políticas, empresariais e comunitárias que procurem interagir em prol da promoção das potencialidades locais, respeitando a cultura existente e promovendo a inclusão com justiça social.

A presença da universidade de modo permanente no interior do Amazonas precisa ser consolidada por meio de políticas afirmativas de incentivos para fixação de pesquisadores e outros profissionais que possam contribuir com a construção e consolidação de uma universidade do interior da Amazônia para o interior da Amazônia bem como de forte investimento na melhoria das condições logísticas para as atividades de ensino-pesquisa-extensão o que poderá contribuir para o desenvolvimento tecnológico, econômica e social deste importante contexto histórico e geográfico do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, Congresso Nacional.
- Brasil. 1996. *Lei 9394 Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional*, Brasília, Congresso Nacional.
- Brasil. 2010. MEC. *Indicadores de movimentação de estudantes 2008*. URL: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11960](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11960) [Consultado em 7/12/2010].
- Casassus, Juan. 2002. *A Escola e a desigualdade; tradução de Lia Zatz*. – Brasília: Plano Editora.
- Flávia Temporim de Oliveira .2010.: *Democratização do Ensino Superior no Brasil* - URL: [www.silviamota.com.br/.../tx-flaviatempdeolivlage-democradoensnobrasil.pdf](http://www.silviamota.com.br/.../tx-flaviatempdeolivlage-democradoensnobrasil.pdf) [Consultado 5/12/2010]
- Filho, João Meirelles. *O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta*. – Rio de Janeiro : ediouro, 2004
- Hora, Dinair Leal da. 2007. *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP : Editora Alinea.
- Libâneo, Jose Carlos. 2009. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização* | João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 8. Ed. – São Paulo: Cortez.
- Luck, Heloisa. 2008. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 4.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes .Série Cadernos de Gestão.
- Mota, Silvia, 2010. Democratização do Ensino Superior no Brasil. URL: [www.silviamota.com.br/](http://www.silviamota.com.br/)- [Consultado 3/12/2010].
- Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. 2009. *Gestão educacional : novos olhares, novas abordagens*. 6, Ed, - Petrópolis, RJ : Vozes.
- Oliveria, João Ferreira de. Afânio Mendes Catani, Ana Paula Hey, Mario Luiz Neves de Azevedo. 2010. *Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil*. URL: [www.redecaes.com.br/.../democratiza%20do%20acesso.pdf](http://www.redecaes.com.br/.../democratiza%20do%20acesso.pdf) [Consultado 4/12/2010]
- Pacheco, Eliezer. & Ristoff, Dilvo. I. *Educação Superior: democratizando o acesso*, INEP, Brasília, 2004.
- Sverdlick, Ingrid, Ferrari, Paola & Jaimovich, Anália. 2005. *Desigualdade e inclusão no ensino superior, Ensaio & Pesquisas do Laboratório de Políticas Públicas* - Buenos Aires, Nº 10.
- Tocantins, Leandro. *O Rio comanda a vida – uma interpretação da Amazônia*. 9ª Ed. Ver. – Manaus: Editora Valer/ Edições Governo do Estado, 2000

# EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA - DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO COM QUALIDADE E EQUIDADE

---

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas <sup>1</sup>  
[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas  
*Campus* Vale do Rio Madeira - IEAA

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

# EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO COM QUALIDADE E EQUIDADE

---

## RESUMO

Este trabalho de revisão apresenta um diagnóstico sobre a atual conjuntura da educação superior na Amazônia brasileira e em especial em novos *campi* permanentes do interior que estão se consolidando a partir da fixação de pesquisadores na região. Constata-se a necessidade de articulação dos agentes sociais que atuam neste contexto no sentido de fomentar a criação e efetivação de políticas públicas que contribuam para a atração e fixação de pesquisadores para a região, no sentido de alavancar e consolidar a construção de conhecimentos a partir deste importante contexto histórico e geográfico da América Latina, bem como de promover a criação de condições políticas e técnicas para a autonomia plena institucional sediada no interior que possam promover uma educação do interior para o interior com qualidade, inclusão e equidade.

**Palavras-chave:** Ensino superior na Amazônia brasileira, Interiorização do ensino superior público, Políticas públicas para o ensino superior na Amazônia.



# 1. INTRODUÇÃO

Inicialmente cumprimentamos aos organizadores do Seminário Internacional *La Educación Superior en la Amazonia hoy: Inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación*, pela brilhante e importante iniciativa e eficiente gestão do evento realizado em Leticia na sede da UNAL dias 22 e 23 de novembro de 2010, desejando que outras edições se consolidem e contribuam para o fortalecimento amazônico neste domínio.

A proposição deste estudo leva em consideração que a educação é fator determinante do desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. Estudos concluem que quanto melhores os indicadores educacionais, melhores são os registros dos demais indicadores econômicos e sociais. Os dados brasileiros refletem a intensa concentração de IES em locais de maior desenvolvimento industrial e sinaliza a carência nas demais regiões em especial no interior da Região Amazônica, fator que contribui para o aprofundamento das desigualdades inter e intra regionais (Lima 2007).

Ponderando sobre as características e circunstâncias do cenário histórico-político onde nos situamos verifica-se que na América Latina e no Caribe, as universidades respondem pela produção de 85 a 90% do conhecimento. Deste modo, é necessário que seja discutido o papel da educação superior na produção do conhecimento na região, no nosso caso em especial na Região Amazônica, pois as instituições de ensino superior são atores estratégicos para o desenvolvimento dos países. A Amazônia como um todo precisa estar integrada à sociedade do conhecimento. Todas as análises neste domínio concluem que as nações que não forem capazes de apoiar e desenvolver políticas permanentes de educação continuarão dependentes (Gazzola 2008).

No Brasil o dever do Estado com educação escolar pública deve ser efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Por outro lado o ordenamento jurídico vigente estabelece no mesmo artigo inciso ix padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (artigo 4º da LDB/1996- Do direito à educação e do dever de educar). Desta obrigatoriedade jurídica originaram-se diversos projetos e programas que impulsionaram a expansão do ensino superior para a região Amazônica e a partir do final do século passado a instalação de unidades permanentes no interior, favorecendo o acesso à população residente antes impedida de acesso pelas limitações de oferta e econômicas das famílias que não tinham como arcar com despesas dos estudantes nas capitais. Todavia o que se constata é que o processo carece de qualidade e de investimentos para garantir a melhoria das condições de permanência e sucesso nas atividades acadêmicas por parte dos estudantes e de condições efetivas para fixação de pesquisadores e de trabalho para docentes e técnicos em geral com base em princípios jurídicos vigentes e estudos sistematizados na área o trabalho aponta reflexões pertinentes quanto à qualidade a inclusão e a equidade neste domínio da educação conforme a literatura revisada particularmente em Brasil (1988/CF, 1996/LDB), Pacheco & Ristoff (2004) e Sverdlick et. al. (2005).

## 2. CONJUNTURA DO ATENDIMENTO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 2008 apontam que do total de 2.252 Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país com 5.080.056 matrículas, apenas 168 estão na Amazônia registrando 395.203 matrículas nos nove estados que a integram geograficamente, sendo 29 instituições em Rondônia com 35.927 matrículas, nove no Acre com 18.649 matrículas, 19 instituições no Amazonas com 105.186 matrículas; sete instituições em Roraima com 15.397 matrículas, 31 instituições no Pará com 97.297 matrículas, 12 instituições no Amapá com 20.770 matrículas, 32 instituições em Tocantins com 29.964 matrículas e 29 instituições no Maranhão com um total de 72.013 matrículas (Quadro1).

Quadro 1: Matrícula e concluintes por categoria administrativa IES Brasil/2008/INEP

Esfera Administrativa	Matrículas	%	Concluintes	%
Federal	642.699	12,66	84.036	10,50
Estadual	490.022	9,65	78.879	9,86
Municipal	138.591	2,73	24.843	3,10
Privada	3.806.091	74,96	612.560	76,54
Total Brasil	5.077.403	<b>100</b>	800.318	<b>100</b>

Fonte: Resumo Técnico/ MEC/INEP, 2008.

Da análise dos indicadores verificados no quadro 1 quanto à proporção de matrículas por rede de ensino constata-se que a rede privada responde por 76,54% do atendimento enquanto a rede federal registra 10,5%, a estadual 9,86% e a municipal 3,10%. O que sinaliza a evidente necessidade de investimentos na ampliação da oferta de vagas pelo setor público em especial o federal que possui a responsabilidade legal de atender a demanda por ensino superior.

Quadro 2: Proporção de indicadores gerais por esfera administrativa, 2008/INEP

Esfera	% Indicadores gerais								
	Mat.fem	Mat.noturna	Doc. fem	DE	MsC.	Dr.	Cur/inst	Mat/doc	Cd./vg
Brasil	52,0	37,7	43,9	76,7	27,5	44,3		13,9	4,6
Federal	49,7	43,5	41,2	85,8	25,9	49,5	37,2	11,3	7,5
Estadual	54,4	76,7	46,7	73,7	27,5	42,1	35,8	16,9	4,3
Municipal	53,9	27,5	44,1	21,2	39,7	16,3	10,8	17,9	0,8
Particular	55,5	44,3	45,7	18,6	40,0	13,1	9,1	20,3	0,9

Fonte: Resumo Técnico/ MEC/INEP, 2008.

## 2.1 PARTICIPAÇÃO FEMININA

Da análise dos dados registrados no quadro 2, observa-se que os indicadores nacionais evidenciam que a maior parcela de atendimento em termos de matrículas no ensino superior contempla estudantes do sexo feminino com o 52,0% das matrículas nacionais, sendo que no contexto das universidades federais o indicador cai para 49,7%, no cenário das instituições estaduais indicador de 52% das mulheres registram 54,4% das matrículas, no municipal 53,9% e na esfera particular 55,5%.

## 2.2 MATRÍCULA NOTURNA

37,7% da capacidade instalada em termos nacionais esta sendo utilizada para oferta de cursos no horário noturno. Na rede federal o indicador esta em 43,5%; na estadual em 76,7%; na municipal em 27,5% e na particular em 44,3% o que demonstra que o número de matrículas pode ser incrementado em todas as esferas no sentido de favorecer a ampliação no atendimento. O que exigirá a ampliação do investimento público na realização de concurso para novos docentes e técnicos.

## 2.3 DOCENTES MULHERES

43,9% dos docentes são mulheres. Destas 41,2% na rede federal, 46,7% na estadual, 44,1% na municipal e 45,7% na particular o que ainda evidencia assimetria entre homens e mulheres atuando como docentes no ensino superior.

## 2.4 DOCENTES EM REGIME DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Em termos nacionais 76,7% dos docentes atuam em regime de dedicação exclusiva, sendo que na esfera federal o indicador situa-se 85,8%; na estadual em 73,7%, na municipal em 21,2% e na particular 18,6% o que sinaliza para as precárias condições de atuação dos docentes na rede particular o que pode afetar o desempenho em termos de realização de atividades de pesquisa e extensão.

## 2.5 MESTRES E DOUTORES

Em termos nacionais 27,5% dos docentes possuem a titulação de mestrado e 44,3% de doutorado. Na esfera federal 25,9% são mestres e 49,5% doutores; na estadual 27,5% mestres e 42,1% doutores; na municipal 39,7% são mestres e 16,3% doutores e na particular 18,6% são mestres e 13,1% doutores evidenciando mais um indicador que coloca em desvantagem o quadro de docentes da rede particular em relação ao quadro das redes municipal, estadual e federal. O quadro docente da rede federal apresenta indicadores de qualificação mais elevados em comparação com os indicadores das redes estadual, municipal e particular o que fortalece as possibilidades de desenvolvimento de pesquisa e extensão universitária. A falta de autonomia e as circunstâncias históricas e políticas da região requerem a criação de programas para acelerar o processo de qualificação dos docentes vinculados às IFES no interior amazônico como forma de fortalecer a investigação no interior da Amazônia e conseqüentemente contribuir para a elevação dos indicadores sócio-econômicos.

## 2.6 CURSOS POR INSTITUIÇÃO

Em média as instituições de ensino superior ofertam 21,9 cursos. Todavia, os indicadores médios se diferenciam significativamente. O indicador de cursos ofertados da rede federal situa-se em 37,2 cursos por instituição; já a rede estadual 35,8 cursos por instituição, a municipal 10,8 cursos e a privada 9,1 cursos. Os indicadores evidenciam que as estruturas de ensino superior federal e estadual respondem pela maior diversidade de oferta de cursos.

## 2.7 CANDIDATOS POR VAGA

Em termos nacionais a demanda instalada e a procura por vagas no ensino superior apresenta o indicador de 4,6 candidatos por vaga. A demanda por vagas nas IES federais situa-se em 7,5 candidatos por vaga ofertada; na rede estadual 4,3 candidatos por vaga, na municipal 0,8 candidatos por vaga e na privada 0,9 candidatos por vaga. Da análise de tais indicadores pode-se inferir que a preferência dos estudantes seria estudar na rede federal de ensino superior.

## 2.4 DOCENTES EM REGIME DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Em termos nacionais 76,7% dos docentes atuam em regime de dedicação exclusiva, sendo que na esfera federal o indicador situa-se 85,8%; na estadual em 73,7%, na municipal em 21,2% e na particular 18,6% o que sinaliza para as precárias condições de atuação dos docentes na rede particular o que pode afetar o desempenho em termos de realização de atividades de pesquisa e extensão.

Quadro 3: Número de instituições e matrícula nos estados da Região Amazônica/Brasil

Estado	Instituições			Matrículas		
	N	(%)*	(%)**	N	(%)*	(%)**
Rondônia	29	17,26	1,29	35.927	9,09	0,70
Acre	9	5,36	0,04	18.649	4,72	0,40
Amazonas	19	11,31	0,08	105.186	26,61	2,07
Roraima	7	4,17	0,03	15.397	3,90	0,30
Pará	31	18,45	1,38	97.297	24,62	1,91
Amapá	12	7,14	0,05	20.770	5,26	0,40
Tocantins	32	19,05	1,42	29.964	7,58	0,50
Maranhão	29	17,26	1,29	72.013	18,22	1,42
Total Amazônia	168	100	-	395.203	100	-
Total Brasil	2252	-	7,46	5.080.056	-	7,78

\*participação regional \*\*participação nacional - Fonte: Resumo Técnico/ MEC/INEP, 2008

Verifica-se no quadro 3 que os estados da região amazônica possuem 7,46% das instituições de ensino superior do país e respondem por 7,78% das matrículas.

Em termos comparativos, constata-se que das 168 instituições de ensino superior existentes na região, 32 estão no Tocantins, representando 19,05% da cobertura regional e 1,42% da nacional. Em seguida o Pará com 31 estabelecimentos que correspondem a 18,45% da região e 1,38% da nação. Com 29 instituições cada um, Rondônia e Maranhão possuem o mesmo indicador respondendo cada um por 17,26% da cobertura na região e 1,29% nacional. O Estado do Acre com 9 instituições responde por 5,36% da cobertura regional e 0,40% da cobertura nacional. Roraima com 7 instituições responde por 4,17% da cobertura regional e 0,03% da nacional. O Amapá com 12 instituições representa 7,24% da malha regional e 0,05 % da malha nacional e o Amazonas, com 19 instituições responde pela parcela de 11,31% em termos regionais e 0,08% em âmbito nacional.

Da análise de tais dados comprova-se a necessidade de ampliar a oferta de novas instituições federais autônomas no interior da Amazônia. No processo de expansão do ensino superior público pelo governo federal por força do Plano Nacional de Educação (2001-2010) com a criação de novas IFES nas demais regiões predominou a criação de novas universidades. Qual a razão para no caso do Amazonas ao invés de novas IFES geridas por lideranças do MEC indicadas na modalidade *pró-tempore* como ocorreu, por exemplo, na Universidade Federal dos Pampas no Rio Grande do Sul a criação de unidades acadêmicas vinculadas à UFAM em Manaus distante centenas de quilômetros da realidade local do interior amazônico? Que visão têm as lideranças das capitais regionais e nacionais das lideranças locais que as impedem de lhes confiar e/ou permitir a direção de seus próprios projetos? Muitos professores do interior já foram surpreendidos com comentários de colegas da capital de que se os professores do interior fossem competentes estariam trabalhando em outros centros acadêmicos como Manaus. É essa a visão que transparece das lideranças centrais regionais e nacionais para os servidores pioneiros aprovados nos concursos para atuação nos *campus* universitários do interior.

No mesmo quadro 3, constata-se que a região amazônica brasileira responde por 395.203 matrículas o que representa 7,78% das matrículas em âmbito nacional. O Estado de Rondônia responde por 35.927 matrículas representando 9,09% da oferta regional e 0,70% da nacional. Já o estado do Acre com 18.649 matrículas respondia por 4,71% da oferta regional e 0,40% da oferta nacional; O Estado do Amazonas com 105.186 matrículas responde por 26,61% da matrícula regional e 2,07% da nacional. Em termos proporcionais o estado do Amazonas pode comportar maior número de IFES que o atual já que responde por mais de 2% das matrículas nacionais com menos de 1% dos estabelecimentos. O que sugere ainda um volume de matrículas significativo.

Quadro 4: Ingressos no ensino superior em IES da Amazônia 2008/INEP

Estado	Ingressos	(%)*	(%)**	Concluintes	(%)*	(%)**
Rondônia	11.621	10,54	0,77	4.396	8,20	0,55
Acre	4.786	4,34	0,32	1.626	3,03	0,20
Amazonas	30.399	27,59	2,02	17.577	32,76	2,20
Roraima	4.316	3,92	0,29	947	1,76	0,12
Pará	26.751	24,28	1,78	11.743	21,90	1,47
Amapá	4.502	4,09	0,30	1.791	3,34	0,22
Tocantins	9.012	8,18	0,60	4.276	7,97	0,53
Maranhão	18.801	17,06	1,25	11.290	21,04	1,41
Total Amazônia	110.188	100	-	53.646	100	-
Total Brasil	1.505.819	-	7,33	800.318	-	6,7

\*participação regional \*\*participação nacional - Fonte: Resumo Técnico/ MEC/INEP, 2008.

Conforme registrado nos quadros 1, 2, 3, e 4, os indicadores do ensino superior na Amazônia são assimétricos com relação aos demais contextos acadêmicos nacionais. Sabemos que a igualdade e o desenvolvimento foram estabelecidos como objetivos constitucionais do Brasil. O artigo terceiro do Texto Fundamental vigente estabelece como objetivos fundamentais do Brasil no inciso II *garantir o desenvolvimento nacional e no III erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*. O modelo de expansão do ensino superior público na Amazônia segue uma lógica colonialista de centralização administrativa nas capitais. O fato é assimétrico em comparação com a realidade das IFES localizadas no interior de estados do centro sul e nordeste. A região amazônica é a mais prejudicada em termo de IFES federais e o Amazonas pelas suas características pode e deve ter este número ampliado com a necessária transformação dos novos campi universitários em IFES. Alguns dos campi do interior como o de Humaitá já possuem mais de 1/3 dos docentes qualificados (com doutorado e mestrado) na forma de lei e podem assumir a responsabilidade na gestão da nova IFES vinculados ao MEC com autonomia financeira e administrativa.

### 3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: INCLUSÃO, EQUIDADE E QUALIDADE

O estudo considera, dentre outros os seguintes pressupostos e desafios contextuais e estruturais:

1. As características sócio-demográficas da região amazônica brasileira são assimétricas e excludentes. Verifica-se que esse cenário configura-se a partir da distribuição territorial e étnica da pobreza bem como de alguns indicadores de escolaridade do conjunto da população a partir da perspectiva das características sociais e educacionais da população em geral. Observa-se que apesar das características locais os sistemas de educação superior existentes são extremamente excludentes refletem dinâmicas sociais externas igualmente excludentes, ou dinâmicas do próprio sistema educacional nos ensino fundamental e médio incompatíveis com o cenário de equidade estabelecido pelo ordenamento jurídico.
2. Do ponto de vista histórico a exclusão educacional amazônica tem início muito antes da universidade. Nesse sentido, é necessário estabelecermos a seguinte consideração: o universo sobre o qual lançamos nosso olhar está constituído por uma população marcada por fortes processos de seleção e discriminação, e o coletivo em questão está restrito a uma parte da população, privilegiada por ter chegado até o nível superior da escolaridade. E mesmo assim é tida em comparação com o contexto nacional como desigual e de certa forma inferior considerando o histórico processo de exclusão educacional e social ao qual foi e ainda é submetida.
3. Para além das características excludentes dos sistemas educacionais em geral, a configuração assumida pelos sistemas de educação superior pode reforçar ou atenuar as desigualdades (educacionais e sociais) existentes. Neste contexto, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade Latino-americana/amazônica.
4. Como conquistar a igualdade? A idéia de igualdade pode ser entendida, no mínimo, de duas maneiras diferentes: como igualdade de oportunidades e como igualdade de condições. As políticas afirmativas se baseiam nesta segunda forma de encarar a igualdade: supõem a adoção de uma noção substancial (e não formal) de igualdade, na qual sejam contempladas condições econômicas e culturais de não discriminação.
5. Verificamos que a dicotomia: sociedade excludente x universidade excludente também se dá na Amazônia. Na região verifica-se pelos dados oficiais forte relação entre pobreza, etnia e desigualdade educacional. Todavia, o destaque em relação a este marco contextual se refere à visão que nos oferece da educação superior em sociedades como a Amazônica nas quais a oferta de oportunidades econômicas e sociais é desigual, indicando a necessidade de enfocá-la em um sistema de exclusão sobre outro já excluden-

te. Ou seja, trata-se de sistemas excludentes do ponto de vista social por suas próprias características internas, os quais por sua vez estão apoiados sobre outra exclusão. Em outras palavras, falaremos aqui de uma educação superior responsável por selecionar um conjunto de pessoas dentro de um universo já marcado por fortes processos de seleção social e educacional em períodos escolares e históricos anteriores.

6. Qual o compromisso da comunidade acadêmica amazônica com a sociedade e o desenvolvimento da democracia e da cidadania na região, em especial no interior, às margens dos rios e lagos? Qual o compromisso dos cursos com a realidade e a vocação da região amazônica em termos de sustentabilidade ambiental, pertinência no sentido de incorporar e respeitar os saberes tradicionais locais de modo sistemático e científico, promoção dos direitos humanos, desenvolvimento da democracia e da cidadania consciente, participativa e interventiva com qualidade de vida para todos/as? A comunidade acadêmica amazônica é elitista, excludente e autoritária? Quais os desafios para a conquista de melhores indicadores de qualidade e equidade no ensino superior da Amazônia? Como as lideranças acadêmicas que residem e atuam nas capitais da Amazônia podem entender e se comprometer com a promoção das comunidades do interior se dividem suas agendas com suas comunidades e problemas urbanos com as quais precisam e devem interagir no cumprimento do seu papel social? Como as lideranças acadêmicas das capitais podem gerir democraticamente e de modo efetivo e legítimo as comunidades acadêmicas do interior se não convivem com a realidade local e não interagem de modo sistemático e intenso com as comunidades acadêmicas efetivamente instaladas no interior? Os pesquisadores sediados no interior são valorizados e apoiados de modo suficiente e eficiente de acordo com suas necessidades de infra-estrutura e reconhecimento institucional pela sua importante função social no interior amazônico? Como as unidades acadêmicas do interior podem cumprir sua função social e atender às demandas das comunidades locais sem autonomia administrativa, acadêmica e financeira?

7. Os serviços de orientação educativa instalados contribuem para a inclusão e a melhoria dos indicadores de estudo-aprendizagem dos estudantes universitários da Amazônia? Pelos indicadores do sistema nacional de avaliação institucional o rendimento e a aprendizagem do conjunto de estudantes da Amazônia estão sempre aquém dos indicadores apresentados por estudantes de outros contextos universitários do Brasil. É urgente a criação de políticas que apóiem a implementação de ações de apoio aos estudantes do interior da Amazônia ao seu processo de estudo-aprendizagem e bem-estar psicossocial durante o tempo de estudos superiores. O dever de estudar com eficiência é sério. Exige método, disciplina, querer, saber, poder e ter oportunidade de acesso e permanência. Os estudantes precisam fortalecer a visão positiva de que aular (vir às aulas) é diferente de estudar. Estudar para aprender significativamente exige dedicação, leitura atenta, concentração, assimilação, compreensão, memorização significativa e treino. A aprendizagem não é resultado direto do ensino, mas um conjunto articulado entre processos eficientes de ensino e de estudo sistemáticos (Mascarenhas et al. 2008, 2009).

#### **4. REVENDO ALGUNS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**



Conforme o texto atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação deve ser ofertada de acordo com o padrão de qualidade pertinente ao serviço público observando o princípio da atualidade, ou seja, realizar ou prestar o serviço da melhor forma possível. No art. 2º a LDB/1996, define-se que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Diante do estabelecido pelo ordenamento jurídico vigente, as populações amazônicas em especial as que habitam as distantes localidades do interior podem ser consideradas extremamente prejudicadas no usufruto de seus direitos sociais pela carência e limitação de acesso aos direitos educacionais e sociais em vigor sendo, portanto, credora de reparação dos danos causados pela evidente ação de omissão da administração pública neste domínio. A inferência sustenta-se no princípio I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É conhecimento de domínio público que as populações e comunidades do interior da Amazônia não gozam das mesmas condições que as populações e comunidades de outras regiões brasileiras em termos de infra-estrutura instalada, quadro de servidores, apoio ao estudante, escolaridade básica anterior, acesso a meios de informação como livrarias internet, meios de transporte, habitação para estudantes, restaurantes universitários e outras necessidades cujo atendimento e satisfação são facilitadas aos estudantes universitários das regiões mais desenvolvidas como a Sul, Sudeste e mesmo as capitais dos estados da Amazônia. O fato exige a aplicação do Princípio da Autotutela pela Administração Federal por meio dos ministérios e órgãos co-responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação no sentido da criação de medidas administrativas traduzidas em políticas públicas que compensem os estudantes em especial do interior da Amazônia pela ausência dos serviços de qualidade na educação básica e superior a que têm direito por serem tão brasileiros como os estudantes de Brasília ou São Paulo, Manaus, Belém ou Porto Velho, embora em outro contexto histórico-cultural, mas é contexto histórico-cultural-econômico que integra a Federação Brasileira à qual é vedado criar

distinções entre brasileiros ou preferências entre si (Artigo 19 da CF/1988, inciso III). Ora, o atual contexto de oferta educacional tanto no ensino básico como no superior caracteriza tratamento distinto entre brasileiros uma vez que a qualidade dos serviços públicos ofertados nas diversas regiões é desigual. O silêncio da Administração diante das agressões e violações de direitos é gritante, vergonhoso e ofensivo às populações do interior da Amazônia. Configura-se como outra violação de direitos e como uma violência do Estado contra as populações do interior da Amazônia brasileira. O governo conhece a realidade de baixa oferta e qualidade de serviços e silencia. Inexplicável, inaceitável. Seria o interesse nacional na Amazônia limitado à exploração, conservação ou preservação de riquezas e recursos naturais? Não haveria interesse nacional na promoção do desenvolvimento humano regional?

Já o princípio da VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais é respeitado também na região Amazônica. Parte dos estudantes de baixa renda recebe incentivo financeiro atualmente na ordem de R\$150,00 (cento e cinquenta) reais para ajudar no custeio de despesas necessárias à permanência no curso considerando as limitadas condições de renda peculiares à região amazônica em especial no interior. O incentivo precisa ser muito ampliado, pois a demanda pelo apoio governamental é maior que a oferta. Muitos estudantes que necessitam do benefício não são contemplados pela insuficiente quantidade de bolsas ofertadas pela administração. Os estudantes pagam somente a inscrição para o vestibular, não há pagamento de matrículas ou mensalidades durante o curso, o que ainda é um diferencial positivo da educação superior pública no Brasil. Muitos países da América Latina, do Norte, Europa, África e Ásia cobram taxas para estudos em nível superior mesmo nas universidades públicas.

No contexto do ensino superior do interior da Amazônia o princípio da VII - valorização do profissional da educação escolar precisa ser respeitado. A valorização é mínima. Os professores e demais servidores que migram de outras regiões não recebem auxílio para mudança e fixação, nem apoio para instalação, busca de moradia, assistência médica, escola para os filhos e outras necessidades básicas facilitadas a todos os brasileiros de outras regiões brasileiras mais desenvolvidas. O que gera inicialmente, um impacto cultural e um certo e sutil mal-estar na Amazônia, pela sensação de não estar sendo bem-vindo à medida que ocupa um emprego público extremamente disputado também pelos moradores locais com poucas ofertas e oportunidades de trabalho. A região amazônica em especial o interior ainda é tida como terra de degredo, onde não se pode morar para sempre. Verifica-se que é importante integrar as localidades do interior da Amazônia ao Brasil de modo efetivo. Os servidores concursados federais que vêm realizar suas funções profissionais no interior da Amazônia brasileira, oriundos de outras regiões ou de centros urbanos da Amazônia, carecem da criação de um programa de apoio à sua chegada e instalação a criação de um comitê de boas vindas como é praticado com os servidores do exército brasileiro que para cá se deslocam para passar um tempo determinado. Tal programa poderá compensar ou amenizar as incontornáveis limitações regionais e institucionais em comparação às condições disponíveis nas capitais inclusive as amazônicas e grandes cidades de outras regiões brasileiras. Não há uma política de incentivo à fixação dos servidores federais na Amazônia, nem um programa para receber e apoiar logisticamente e psicologicamente sua migração para a região. Fica o registro de que este fato viola o princípio da valorização do profissional da educação escolar que atua no ensino superior no interior da Amazônia. E por outro lado deixa evidente o tratamento diferenciado entre servidores

do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa que atuam na Amazônia. Como explicar o princípio da isonomia nesta questão?

A opção de expansão do ensino superior para o interior da Amazônia via criação de novos campi ao invés de novas IFES ligadas e apoiadas diretamente pelo Ministério da Educação, criou um volume de trabalho imenso às IFES locais que gerenciam de modo centralizado a centenas de quilômetros de distância os novos campus evidenciado pela ineficiência dos processos e dos produtos e serviços implementados no interior. Na implantação não foi observado o princípio da autonomia dos novos campi universitários como estabelecimentos de ensino que são. Não houve respeito ao princípio VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino uma vez que as comunidades universitárias no início da implantação não participaram da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Desenvolvimento Institucional estabelecidos em lei. Somente após a passagem do período probatório dos servidores é que se iniciaram os procedimentos de eleição dos novos dirigentes, todavia, sem autonomia administrativa e financeira e qualificação formal para o exercício das funções. Ou seja, depois da implantação ineficiente ainda não foram criadas as condições administrativas para ajustar os problemas estruturais enfrentados pelas unidades do interior. Por outro lado, a centralização administrativa impede o avanço das unidades e limita seu direito à autonomia enquanto estabelecimento de ensino único e com características próprias. Daí depreende-se o estilo autoritário que caracteriza a universidade como instituição elitista, centralizadora e excludente.

Pelo cenário apresentado e vivenciado em todas as dimensões que caracterizam a universidade ensino-pesquisa-extensão e administração, o princípio IX - garantia de padrão de qualidade não é observado. Não houve e não há acompanhamento das instâncias federais in loco. A esfera local central não recebeu aporte de pessoal suficiente para fazer frente às necessidades de controle e acompanhamento inerentes à Administração pública e criou um amplo problema que deverá ser equacionado à medida que os processos de avaliação institucional estabelecidos pelo ordenamento jurídico e rito administrativo apontem caminhos e indicadores para ajustes. A oferta de serviços sem garantia de padrão de qualidade viola o direito dos estudantes de acesso a uma educação superior de qualidade. Os danos causados à formação profissional inicial serão de difícil reparação. As condições para estudo no espaço físico institucional atual são praticamente nulas. As bibliotecas são precárias, os serviços de internet são extremamente limitados, os espaços físicos institucionais de ambientes de estudos não são equipados com computadores conectados a internet e para realização de estudos e trabalho acadêmicos, a quantidade de mesas e cadeiras ainda são insuficientes para o volume de estudantes matriculados. É de domínio público que servidores em geral inclusive os professores não possuem gabinetes para realizar suas funções adequadamente, como atividades docentes de orientação, tutoria e atendimento a estudantes muito menos espaços apropriados para a produção acadêmica como estudo e pesquisas. Os servidores técnico-administrativos por sua vez também não contam com estrutura de trabalho suficiente para a realização de suas atividades funcionais. A realidade da maioria dos novos campi universitários do interior da Amazônia brasileira é extremamente precária e depõe contra a qualidade dos serviços praticados em outros contextos acadêmicos do país. Descontando as limitações regionais, a Administração central precisa estar mais presente e ampliar os investimentos para acelerar o processo de melhoria dos indicadores estruturais para apoiar os processos de ensino, de estudo, de aprendizagem, de pesquisa e

de extensão universitária. É imprescindível que os agentes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão se articulem para sanar as deficiências através dos princípios da administração pública da autotutela e eficiência. O projeto de expansão das IFES para o interior da Amazônia brasileira é estratégico, importante e irreversível, todavia carece de maior aporte financeiro para garantir a qualidade exigida pelo atual ordenamento jurídico.

Sem a observação pela administração federal em termos nacionais e locais dos direitos de servidores técnico-administrativos, estudantes e professores em termos de condições logísticas adequadas de trabalho, infra-estrutura para migração adequada e suficiente dificilmente serão criadas as condições efetivas de consolidação de uma universidade forte e comprometida com o desenvolvimento local do interior amazônico. Compreendemos que o interior da Amazônia é espaço fértil e rico para o ensino- pesquisa-extensão inovadores e de qualidade que poderão alavancar o desenvolvimento tecnológico regional e das nações amazônicas de forma eficiente e sustentada tratando as comunidades e populações tradicionais com a deferência que são credoras, consolidando cursos que sejam pertinentes com o contexto e os saberes amazônicos. Resgatando a qualidade e promovendo a equidade, construindo a cidadania e a democracia na região.

## 5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

A garantia de serviços públicos de educação básica e superior de qualidade para a população amazônica especialmente do interior é urgente. A Região Amazônica é extremamente cobiçada por suas reservas e riquezas naturais. Os brasileiros de outras regiões possuem representações positivas sobre as riquezas e belezas naturais da Amazônia. Precisar criar representações positivas sobre a sociodiversidade da sua população que é brasileira também e que vive à margem da sociedade nacional, sem acesso a bens e serviços públicos de qualidade e em quantidade que atenda a todos em toda sua extensão. O que é um indicador de injustiça, desigualdade e omissão nacional. A universidade na Amazônia brasileira em parceria com as demais universidades de países amazônicos precisa exercer sua função social e liderança no sentido de apoiar a criação de políticas que ajudem a resgatar e valorizar os saberes amazônicos de modo sistemático e científico integrando as populações tradicionais, tirando-as da vergonhosa, injusta, prejudicial e degradante invisibilidade e exclusão em que se encontram.

Tais desafios reportam ao processo de conscientização, participação e intervenção das lideranças universitárias, políticas, estudantis, econômicas e sociais da região Amazônica para união de esforços no sentido de criar meios de se efetivar neste contexto histórico e geográfico, os princípios jurídicos e do direito administrativo relacionados com a criação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento do ensino superior:

- (i) **autotutela.** Onde se estabelece que a Administração deve corrigir os seus atos, revogando os irregulares ou inoportunos e anulando os ilegais, respeitados

os direitos adquiridos e indenizando os prejudicados, se for o caso ; (ii) **Razoabilidade**. Onde estabelece que a administração deve agir com bom senso, de modo razoável e proporcional; (iii) **Igualdade**. Dentro das mesmas condições, todos devem ser tratados de modo igual; (iv) **Poder-dever**. A administração, em regra, não tem somente o poder, mas também o dever de agir dentro da sua competência, de acordo com o determinado em lei e (v) **Eficiência**. Não basta a instalação do serviço público. Exige-se que este serviço seja eficaz e que atenda plenamente as necessidades para as quais foi criado (Fuhrer & Fuhrer 2007:19).

Uma perspectiva de solução pode ser a implementação de estudos e esforços no sentido de gerar condições técnicas para a consolidação e autonomia dos *campus* universitários do interior da Amazônia sendo elevados à condição de universidades autônomas em parceria com as atuais universidades gestoras e outras universidades amazônicas do Brasil e países amazônicos como Colômbia, Bolívia, Peru compromissadas em fortalecer a educação superior no interior e não somente as capitais. O efeito esperado é ampliar expressivamente o volume de recursos investidos na região amazônica e conseqüentemente fortalecer as atividades de ensino-pesquisa-extensão que poderão apoiar o desenvolvimento humano e econômico da região, reduzindo as desigualdades regionais conforme estabelecido na constituição federal sendo anseio da sociedade local receber um tratamento de inclusão educacional e social com qualidade e equidade.

## REFERÊNCIAS

Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília Congresso nacional.

Brasil. 1996. *Lei 9494 Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional.

Fuhrer, Maximilianus. Cláudio Américo & Fuher, Maximiliano. Roberto Ernesto. 2007. *Resumo de direito administrativo*, 21 edição, São Paulo: Malheiros editores.

Gazzola, Ana Lúcia. 2008. *Desigualdade é a marca da educação superior na América Latina e no Caribe*. URL:: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/008782.shtml>- [Consultado 18 outubro 2010].

Lima, Viviana Aparecida de. 2007. A Educação Superior em números - Concentração e Desigualdade, URL: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu9.asp> [Consultado 18 outubro 2010].

Mascarenhas, Suely A. do N., Lira, Rosenir de S., Gutierrez, D. M. D., Maciel, Antônio Carlos., Silva, Alessandra, Q. da., Roazzi, Antônio., Polydoro, Soely A. J., Burochovitch, Evely., Barca, Alfonso, L. & Avilés, José. M. M. 2008, *Projeto de pesquisa: Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia*- Edital 55/2008, Processo 575.723/2008-4 CTAmaz- CNPq, Faixa A, Humaitá, UFAM, em execução.

Mascarenhas, Suely A. do N., Lira, Rosenir de S., Gutierrez, D. M. D., Maciel, Antônio Carlos., Silva, Alessandra, Q. da., Roazzi, Antônio., Polydoro, Soely A. J., Burochovitch, Evely., Ribeiro, José Luís Pais & Arza, Neves Arza. 2009. Projeto de pesquisa: *Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais – orientação educativa, hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão – interferentes no rendimento de estudantes do ensino superior do Amazonas e do Mato Grosso do Sul*- Edital 2/2009, Processo 401468/2009-7, Humaitá, UFAM, em execução.

Pacheco, Eliezer. & Ristoff, Dilvo. I. 2004. *Educação Superior: democratizando o acesso*. Brasília: INEP.

Sverdlick, Ingrid; Paola, Ferrari & Anália, Jaimovich. 2005. *Desigualdade e inclusão no ensino superior. Ensaio & Pesquisas do Laboratório de Políticas Públicas Nº 10* - Buenos Aires.

# O DESAFIO DA GESTÃO DA QUALIDADE E A EQUIDADE NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DO PARÁ E DO AMAZONAS - AS EXPERIÊNCIAS DE ALTAMIRA E DE HUMAITÁ NA TRANSAMAZÔNICA

---

César Martins de Souza <sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará

[cesar@ufpa.br](mailto:cesar@ufpa.br)

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Amazonas

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

---

<sup>1</sup>. Professor da Faculdade de Letras do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará. Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Doutorando em História Social na Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup>. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

# O DESAFIO DA GESTÃO DA QUALIDADE E A EQUIDADE NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INTERIOR DO PARÁ E DO AMAZONAS - AS EXPERIÊNCIAS DE ALTAMIRA E DE HUMAITÁ NA TRANSAMAZÔNICA

---

## RESUMO

O direito de acesso ao ensino superior na Amazônia brasileira de modo continuado e estável começou a ser implementado a partir do final do século XX e início do século XXI. Este texto apresenta a realidade dos campi universitários instalados pela União em Altamira e Humaitá cidades históricas situadas no interior do Pará e do Amazonas às margens da Rodovia Transamazônica. Destacam-se os cursos ofertados, aspectos da estrutura instaladas, da conjuntura dos serviços implantados, necessidades e demandas pela melhoria da qualidade do ensino superior neste contexto de interiorização e expansão desta modalidade de educação formal via formulação de políticas públicas que venham contribuir para a consolidação e a autonomia das unidades instaladas de modo a contribuir para o desenvolvimento regional.

**Palavras-chave:** expansão do ensino superior; interiorização do ensino superior; transamazônica; políticas públicas.



## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho ilustra a atual conjuntura de funcionamento das unidades acadêmicas permanentes do ensino superior federal implantados em Altamira Campus da UFPA e Humaitá, Campus da UFAM no sul do Amazonas. Destaca desafios para melhoria da oferta das atividades de ensino-pesquisa-extensão, valorização dos servidores e promoção da autonomia universitária apontando para o necessário investimento que culminará na transformação das unidades permanentes do interior da Amazônia em universidades autônomas com maior capacidade de resposta às necessidades da sociedade do interior. a expansão do ensino superior na Amazônia Brasileira e em particular no interior do Amazonas.

## 2. CONSTRUINDO UNIVERSIDADE NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Estreito, Marabá, Altamira, Itaituba, Jacareacanga, Humaitá, nomes diferentes para cidades da Amazônia Legal até então esquecidas pela grande mídia e que nos anos de 1970 passaram para o centro de uma série de debates em jornais de ampla circulação nacional. Intelectuais, articulistas, ministros, governadores, senadores, deputados se viam obrigados a estudá-las, conhecê-las e, até mesmo, visitá-las devido a uma súbita decisão presidencial que eclodira em manchetes pelo país: a construção da Transamazônica.

Os debates a partir daí se acirraram na imprensa com muitos articulistas e intelectuais elaborando críticas e também apontando caminhos para viabilizar o projeto que nascera, segundo alguns autores<sup>1</sup>, de uma decisão súbita de Médici que, juntamente com sua equipe de governo, respondia aos críticos defendendo o projeto, apontando medidas que tomariam para prevenir e/ou solucionar cada um dos problemas.

Que problemas seriam estes? Eram problemas de ordem técnica, econômica, política, habitacional e saúde que poderiam, na opinião de muitos inviabilizar a rodovia inserida em amplo programa de governo denominado Plano de Integração Nacional (PIN) que visava “integrar para não entregar” a Amazônia aos estrangeiros que segundo alguns jornalistas e políticos se tornava cada vez mais uma possibilidade concreta.

Este é o cenário em 1990 que leva a transformações profundas na região amazônica, gigante entrecortado por grandes rios, suas “estradas naturais”, agora ferida em seu coração, rasgada em seu interior por uma imensa estrada que integrava rios e cidades existentes, bem como novas povoações planejadas ou não, através de uma imensa estrada, a Transamazônica. Neste contexto, surgem, na década de 1980, o Campus da Universidade Federal do Pará, com sede em Altamira e,

<sup>1</sup> Cardoso, Fernando Henrique & Geraldo Müller. 1978. Amazônia: expansão do capitalismo. São Paulo: Brasiliense. e Skidmore, Thomas E. 1988. Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

no início do século XXI, o Campus da Universidade Federal do Amazonas, com sede em Humaitá, com seus cursos, docentes, discentes, eventos e toda uma dinâmica social decorrente da vida acadêmica estabelecida nessas localidades.

A estrada e os rios não são o pano de fundo, mas cenário e personagens principais de profundas transformações em sociedades amazônicas, que tornou premente a necessidade da criação de campus universitários que viabilizassem a formação acadêmica para um número cada vez maior de amazônidas, neófitos ou naturais de uma região que experimentou crescimento populacional e econômico com a abertura de estradas e criação de projetos de desenvolvimento desde a Ditadura civil-militar brasileira, mas também uma série de problemas sociais, como consequência de projetos apressados e com finalidades muitas vezes escusas.

Projetos, como a grande rodovia, nascida após uma visita do presidente ao Nordeste que, de forma quase surreal, resolveu transferir populações daquela região do país para os supostos “vazios demográficos” da Amazônia. Esta e outras rodovias a ela integradas permitiram o rápido crescimento populacional, através de migrantes advindos sobretudo do Nordeste e Sul do país, e também acelerou alguns problemas sociais, frente aos quais a criação de campus universitários em Altamira e Humaitá, tem um papel importante, não apenas da formação de profissionais, como também da reflexão sobre sociedades em suas diversas esferas, através de técnico-administrativos, discentes, docentes e das atividades acadêmicas daí decorrentes, frente a uma população que, segundo dados levantados junto aos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cresce em proporção muito superior a média nacional.

O desafio de criação de campus universitários em Humaitá e Altamira perpassa o desafio de desenvolvimento equitativo entre as capitais da Amazônia e cidades mais distantes, em diferentes indicadores sociais, sendo a educação superior um item imprescindível para se pensar qualquer debate sobre desenvolvimento em parâmetros inclusivos e que complexifiquem a análise social, de forma mais ampla do que os geralmente utilizados pela mídia e vários discursos políticos que redundam na maioria das vezes tão-somente na economia.

Pensar a qualidade e equidade de campus no interior da Amazônia com suas sedes nas capitais, bem como com outras universidades estabelecidas no centro-sul do país, é um desafio à reflexão sobre a educação superior em diferentes ângulos que nos permitam problematizar avanços e recuos de políticas, de infraestrutura, de práticas pedagógicas, e de como a presença destes campus pode ser um veículo de transformação e reflexão nas sociedades em que atuam.

Nesse sentido uma reflexão, como a ora proposta, sobre o desafio da gestão da qualidade e da equidade na implantação do ensino superior no interior do Pará e do Amazonas é um convite ao debate sobre a atuação destes campus no interior da Amazônia brasileira.

### 3. UNIVERSIDADE NO CORAÇÃO DO XINGU

A região do rio Xingu, no Estado do Pará, passou por profundas transformações desde que foi elevada da categoria de vila a de cidade e ainda anteriormente quando transitou entre a condição de aldeamento, centro de extração de borracha e rota de fuga de pessoas ligadas ao movimento da Cabanagem.

Entretanto em sua longa História, com colonização iniciada no século XVII, a região se tornou sinônimo de fronteira aberta, em região distante de grandes centros urbanos, na qual dialogam populações tradicionais e migrantes, como afirmam Souza & Cardozo (2008: 12):

o Xingu pode ser considerado uma região de fronteira. No sentido seiscentista ou setecentista do termo, lugar de pouco acesso ou não devidamente conquistado pelo homem branco; mas também no sentido atual, como linha divisória entre outras áreas importantes dessa parte da América do Sul.<sup>2</sup>

Região de fronteira pode ser o termo mais adequado para definir a área de abrangência e atuação do Campus de Altamira desde que foi criado na década de 1980 como parte da política pioneira de interiorização da Universidade Federal do Pará. Inicialmente a interiorização funcionava através da oferta dos chamados cursos intervalares de férias, principalmente Letras, Pedagogia, com sede nos principais municípios de regiões estratégicas do Estado do Pará, objetivando levar o ensino superior a suas populações.

O modelo de interiorização então adotado, na década de 1980, consistia na oferta de cursos superiores, durante o período de férias escolares (janeiro-fevereiro e julho) para possibilitar que profissionais, em um primeiro momento professores, pudessem ter acesso à formação superior em suas regiões de origem, de forma a contribuir para transformações na educação básica.

Os cursos no interior do Estado funcionavam através de parceria então existente entre a UFPA e o governo do Estado do Pará, em que este apoiava nas despesas adicionais decorrentes do deslocamento de professores de Belém para ministrar aulas nos municípios. Em um primeiro momento, não havia professores no interior e os campus do interior não possuíam qualquer estrutura física própria, de forma que, em geral, as aulas ocorriam em espaços escolares cedidos por prefeituras ou pela Secretaria Estadual de Educação, para que ocorressem atividades acadêmicas, apenas durante as férias escolares da educação básica.

Esse modelo foi inicialmente implantado pela UFPA, inclusive em Altamira, pois naquele momento não existia qualquer política federal voltada para interiorização das universidades. Ao implementar

---

<sup>2</sup> Souza, César Martins de & Alírio Cardozo. "Apresentação: uma história entre fronteiras". In: César Souza, Martins de & Alírio Cardozo (orgs.). Histórias do Xingu: fronteiras, espaços e territorialidades. Belém, EDUFPA, 2008.

o campus, com sede no município de Altamira, a UFPA buscava abranger populações que migraram a partir da construção da Transamazônica e também populações tradicionais dos municípios situados às margens do rio Xingu.

Nesse sentido, a sede em Altamira é estratégica, pois este município, o maior do Brasil em área territorial, tanto se localiza no coração do Xingu quanto no da Transamazônica, o que lhe dá uma posição geográfica muito favorável para concentração de atividades universitárias.

Na década de 1990, progressivamente foi sendo criada uma infraestrutura própria para o funcionamento do campus em Altamira, primeiro com a utilização do espaço físico que fora utilizado desde a década de 1970 pela Universidade Federal de Viçosa, com seu campus avançado voltado para atividades do Projeto Rondon<sup>3</sup>, que foi repassado a UFPA e também com a abertura de concursos públicos voltados para a construção de um corpo docente do próprio campus.

Com o crescimento populacional, não apenas em Altamira como também em todos os municípios da Transamazônica, tornou-se necessária a ampliação de políticas públicas na região, de forma que a UFPA teve um papel importante nas políticas sociais adotadas na região, sobretudo na esfera educacional através da consolidação do Campus de Altamira, a partir de meados da década de 1990.

Outro fator fundamental para a consolidação dos campi foi a alteração da estrutura organizacional da universidade, através de novas diretrizes internas, como a Portaria 1.111 de 28 de fevereiro de 2000 que garante autonomia administrativa aos campus da UFPA e, principalmente com o novo Regimento da universidade, aprovado no século XXI.

Outro fator importante, nesse sentido, foi a implementação de políticas de interiorização adotadas a partir do governo Presidente Lula, um fator que, juntamente com citados anteriormente, possibilitou aos campi do interior possuir espaço físico e capital humano consolidados, assim como autonomia administrativa e pedagógica, em relação à capital do Estado, para a construção de suas atividades acadêmicas.

A autonomia na gestão dos cursos universitários, primeiro através de colegiados independentes da sede da universidade, em Belém, e depois com as Faculdades, estabelecidas com o novo Regimento que pôs fim aos departamentos por áreas de conhecimento, possibilitou aos cursos já estabelecidos no campus, criar projetos pedagógicos próprios, propor pautas de discussões em conjunto com outros campi, buscando problematizar suas dificuldades e avanços e, ao mesmo

---

<sup>3</sup> O Projeto Rondon foi um programa do governo federal, na década de 1970 e 1980, de formação de universitários e, simultaneamente, apoio social a populações de municípios distantes dos grandes centros urbanos. Neste programa, estudantes universitários, sobretudo das áreas de saúde, se deslocavam, sob a coordenação de professores para municípios distantes de grandes centros urbanos, situados principalmente na Amazônia e Nordeste, para possuir uma formação prática, conhecer outras populações do país e prestar serviços a comunidades com pouco acesso, naquele momento, a alguns serviços essenciais. No tocante a Transamazônica, o Governo utilizou o projeto Rondon como medida preventiva a problemas de saúde pública na área de abrangência da rodovia e de todos os projetos de colonização a partir dela.

tempo, viabilizou uma vida acadêmica própria que rompeu com a crítica muito estabelecida de que o campus não estava pautado no tripé ensino-pesquisa-extensão, mas apenas no ensino voltado a profissionalização.

A dinâmica universitária é perceptível na cidade de Altamira e municípios em seu entorno, onde se podem encontrar muitos profissionais formados no campus e que participam ativamente em debates, minicursos, congressos e eventos já tradicionais em Altamira como as semanas acadêmicas dos cursos. A economia dos municípios se movimenta em grande parte a partir do campus universitário, com a chegada constante de novos discentes, docentes e técnico-administrativos.

Hoje há uma Casa do Estudante funcionando dentro do campus que possibilita moradia a estudantes advindos de outros municípios e viabiliza os estudos de muitos que, de outra forma, estariam impossibilitados de seguir em seus estudos, pois demandaria um grande investimento financeiro de recursos que muitos deles não dispõem o que, no passado, levou muitos a desistir dos cursos.

Por longo período existiam, em Altamira, somente os cursos de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, Pedagogia e Agronomia, mas, recentemente, com a política de expansão das universidades adotada pelo atual Governo Federal, foram criados os cursos de Licenciatura Plena em Biologia, e Letras - Língua Inglesa, Bacharelado e Licenciatura Plena em Geografia, Engenharia Florestal e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, sendo este curso o único do país até o momento, e possui oferta especial de vagas, voltado exclusivamente para povos indígenas e trabalhadores do campo.

As dificuldades de gestão aumentam à medida que aumenta a oferta e a demanda por vagas, pois, se inicialmente, o campus era voltado especificamente para formação de professores, sofreu um redirecionamento de sua oferta para as demandas locais mais ampliadas, segundo necessidades e o potencial da região, o que o levou a confrontar-se com novas perspectivas e novos problemas.

Há a crescente necessidade de diálogo com a sociedade civil e seus diferentes movimentos sociais o que leva ao debate com questões sociais mais amplas e, ao mesmo tempo, a uma maior exposição de carências, sobretudo de pessoal e infraestrutura para suprir as novas demandas e aos anseios da população.

No momento, para atender aos cursos citados acima, é um contingente de 800 alunos, o campus possui 16 técnico-administrativos, 70 docentes efetivos, com previsão de esse número chegar a aproximadamente 90 em 2011 e, que se distribuem em diferentes áreas do conhecimento, muitas das quais ainda não possuem os cursos em funcionamento<sup>4</sup>, mas que tem grande demanda nos cursos já existentes.

---

<sup>4</sup> Um dos autores deste artigo, por exemplo, trabalha nas áreas de História e Antropologia, sua formação, mas estes cursos não existem no campus, por isso é vinculado a Faculdade de Letras e ministra disciplinas em diferentes cursos.

A estrutura física é um dos grandes desafios porque não consegue acompanhar o ritmo de contratações, de novos cursos e novos discentes, pois, no momento, existem apenas 10 salas de aula e quatro laboratórios no campus, duas quadras de esportes e um laboratório de informática, uma biblioteca em prédio inaugurado recentemente e um auditório para cem pessoas, o que são números ainda incipientes para atender a demanda crescente e a já existente.

O problema da carência de espaços físicos para atividades de ensino-pesquisa-extensão, obriga a uma engenharia da gestão dos cursos superiores existentes, na distribuição de espaços físicos para aulas e pesquisas, interferindo nos horários de aulas e na oferta de vagas nos cursos, através de processos seletivos.

Há, todavia, boas perspectivas em curto e médio prazo, uma vez que, com os recursos do REUNI<sup>5</sup>, estão em fase de conclusão três novos prédios para os cursos de Biologia, Engenharia Florestal, e para o centro de informação; e para 2011 estão previstos novos prédios para Agronomia, Etnodesenvolvimento e Geografia.

O campus possui hoje um corpo docente formado por professores mestres e doutores com alguns cursando, em outras universidades, mestrado e doutorado, o que leva a uma série de eventos acadêmicos, publicações e debates de seus docentes, discentes e técnico-administrativos em diferentes esferas da sociedade, mas que criam também outras demandas por espaços para grupos e atividades de pesquisa, eventos, com necessidade de recursos humanos e financeiros.

Se o crescimento e consolidação do campus trazem expectativas à sociedade onde foi erguido e motiva trabalhos em diversas esferas, ao mesmo tempo, traz novas problemáticas e problemas para a gestão do mesmo, pois o ritmo do crescimento acelerado não é facilmente alcançado pela infraestrutura, que demanda muitos investimentos sempre difíceis de serem obtidos em nosso país, mesmo quando há vontade política nesse sentido.

Assim, com novas e crescentes demandas, as universidades crescem e atuam em várias frentes, de forma que, seguindo pela mesma rodovia Transamazônica, passando pelo campus de Itaituba, da UFPA, chegamos ao campus do Vale do Rio Madeira, da Universidade Federal do Amazonas, sediado em Humaitá, próximo ao lendário rio Madeira, cenário semelhante ao que anteriormente analisamos, no coração da Amazônia brasileira.

---

<sup>5</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e "é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos", bem como investimentos em infraestrutura das universidades, com ênfase na interiorização da oferta de vagas. Sobre o tema consultar MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REUNI. Disponível em [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28). [Acessado em 10.12.10.]

## **4. A IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO MADEIRA EM HUMAITÁ**

O processo de implantação do ensino superior em caráter permanente em Humaitá teve seu início em 2006 com a convocação de 29 professores concursados para a carreira do magistério superior. Os mesmos migraram para Humaitá de outras regiões do estado do Amazonas em especial Manaus e Parintins e de outros estados da federação Rio de Janeiro, Rondônia, Pernambuco e São Paulo.

### **4.1. CURSOS E MATRÍCULA**

Inicialmente a unidade atendia 300 estudantes, hoje são 1500 em oito cursos de graduação presenciais e a distância sendo seis presenciais: Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Física, Licenciatura em Biologia e Química, Bacharelado em Engenharia Ambiental e Bacharelado em Agronomia, e dois a distância Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Educação Física.

### **4.2. QUADRO DE PESSOAL E INFRA-ESTRUTURA**

Atualmente são 75 professores destes 11 com doutoramento, 35 com mestrado, 16 cursando o doutoramento e os demais especialistas ou graduados. A unidade conta com 12 laboratórios, 10 salas de aula, uma biblioteca, um auditório com 144 lugares. Estão em fase de construção dois blocos para uma nova biblioteca e auditório e dependências administrativas.

### **4.3. AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Inicialmente nos primeiros quatro anos de implantação a unidade teve um diretor pró-tempore. Recentemente foi eleita a nova equipe gestora já com professores e técnicos do quadro permanente da unidade local. A unidade não conta com autonomia acadêmica, administrativa e financeira. A gestão é centralizada pelos agentes de Manaus que visitam a unidade para realizar as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação pertinentes.

### **4.4. APOIO AO ESTUDANTE – UM DESAFIO**

Não existe casa do estudante, nem restaurante universitário. A maioria dos estudantes que migraram das cidades próximas para estudar organizam-se em repúblicas para solucionar o problema da moradia e alimentação. Como a infra-estrutura física ainda não está pronta, existem limitações quanto às necessárias dependências para que os estudantes efetivem suas atividades de estudo na universidade.

### **4.5. NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES**

Os primeiros professores receberam uma capacitação inicial de 40 horas no mês de outubro de 2006, antes do início das aulas da primeira turma em 6 de novembro de 2006. Desde então, não foram criadas novas oportunidades para capacitação inicial e continuada dos docentes que ingressaram nem para os que já estão no quadro desde o início das atividades em agosto de 2006.

Considerando a natureza do trabalho docente entende-se que é essencial a implementação de uma política de formação e atualização permanente nos domínios da didática e dos procedimentos pedagógicos que exerçam efeitos sobre a qualidade do processo de estudo e o rendimento acadêmico.

#### 4.6. NECESSIDADE E APOIO LOGÍSTICO E PSICOLÓGICO AOS SERVIDORES MIGRANTES

A maioria dos servidores concursados não é da região de Humaitá. Boa parte procede de Manaus e outra boa parte de outras regiões do Brasil. Na maioria das vezes os servidores encontram dificuldade para instalar moradia face às limitações do mercado imobiliário local. Verifica-se em grande parte dos migrantes o choque cultural e estrutural face às características da realidade urbana do interior amazônico, extremamente diferenciada de contextos do interior de regiões mais desenvolvidas economicamente. Especialmente pela insuficiência e ausência de serviços públicos como saúde, educação infantil, saneamento básico, fornecimento de água que não é tratada, de energia elétrica que não é estável bem como de telefonia e internet sempre limitados. Daí a importância de se refletir sobre a pertinência da criação de políticas públicas para fortalecimento das universidades no interior da Amazônia apoiando de forma especial e diferenciados os servidores que decidem colaborar com o desenvolvimento regional e nacional exercendo suas funções nas sedes da IFES localizadas no interior da Amazônia. O que poderá proporcionar melhores indicadores de bem-estar subjetivo e satisfação com a instituição, e contribuir com a fixação de residência no interior da região.

#### 4.7. PRIMEIROS FORMANDOS

De 100 estudantes, 50 do curso de Licenciatura em Matemática e Física e 50 do curso de Licenciatura em Letras que ingressaram em 2006, somente oito obtiveram os requisitos mínimos para promoção. Sendo dois do curso de matemática e física e seis do curso de letras. Tais indicadores de movimentação de estudantes deixam evidente a necessidade de investigar as variáveis que exercem efeitos sobre a aprendizagem e o rendimento acadêmico uma vez que tal resultado sugere um processo educativo elitista, excludente e autoritário. O que não aconteceu, foi a oferta de serviços de orientação educativa pertinentes que valorizassem a diversidade dos estudantes do interior da Amazônia e atendessem suas necessidades de orientação e tutoria para um eficiente processo de estudo e conseqüente aprendizagem significativa.

#### 4.8. EVENTOS CIENTÍFICOS

Grupos de pesquisa sediados no Campus Vale do Rio Madeira realizaram diversos eventos científicos registrados no IBCT e com ISSN próprios, integrando pesquisadores e estudantes de IFES sediadas estados vizinhos, onde foram discutidas a relação entre educação-democracia e cidadania, educação e direitos humanos na Amazônia; orientação educativa na educação básica e superior; leitura; meio ambiente e outras temáticas afins aos domínios dos proponentes. Realizam-se anualmente as semanas acadêmicas dos cursos instalados.



## 5. UNIVERSIDADE, PRESENÇA QUE GERA CONFIANÇA E ESPERANÇA

A presença da universidade pública federal em caráter permanente em Humaitá alavancou o comércio imobiliário, os preços dos imóveis subiram, bem como dos aluguéis. Muitos serviços foram implantados e até melhorados como o caso de academia de ginástica. Ainda faltam médicos especializados. Em caso de necessidade se faz necessário viajar até Porto Velho, distante 200 km de Humaitá. Por outro lado a fixação da Universidade Federal do Amazonas em Humaitá deixa as famílias tranquilas quanto à possibilidade de oportunidade para ingresso no ensino superior sem precisar se deslocar para as capitais. O projeto é importante e irreversível, todavia carece de apoio e investimentos que se traduzam na melhoria da estrutura de atendimento.

### 5.1. A UNIVERSIDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO POSITIVA DO FUTURO

A política de expansão do ensino superior para o interior do Brasil e em especial para a Amazônia deve ser mantida pelo novo plano decenal de educação, o que poderá favorecer o processo de autonomia plena das unidades da UFAM-Humaitá e UFPA-Altamira em IFES independentes, focando suas ações no desenvolvimento de políticas e ações acadêmicas que favoreçam as bases para o desenvolvimento regional via promoção social e econômica do coletivo local com inserção internacional, interagindo com os países amazônicos vizinhos.

Os desafios para equidade na qualidade no ensino superior no interior da Amazônia, como pudemos analisar no presente artigo, persistem e ainda há vários problemas a serem resolvidos ou ao menos em prazos mais curtos, minimizados, para que se possa oferecer universidade que além das transformações já apontadas, propiciem aos sujeitos, maior inserção na sociedade nacional através de uma formação mais sólida em sentido amplo, que é o fundamento do princípio de universidade.

É projeto de pesquisadores da UFPA-Altamira e UFAM-Humaitá em parceria com colegas de IFES regionais promover agendas em comum e, quem sabe, oportunamente, criar o museu da Transamazônica com duas sedes, uma em Altamira no Pará e outra em Humaitá no Sul do Amazonas, já que é a estrada que une os maiores estados da federação e que não é uma lenda, é realidade.

Uma realidade que confronta imagens cristalizadas na imaginação nacional, da estrada engolida pela selva amazônica, com as dificuldades de deslocamento (ver Figura 1 e 2, abaixo) através dos atoleiros na estrada, que, a despeito de ter se tornado lendária no imaginário nacional, está viva e presente no cotidiano da região.

## REFERÊNCIAS



Figura 1: Transamazônica

REVISTA MANCHETE. “Capa – Viagem fantástica pela Transamazônica”. Rio de Janeiro, No. 1043, 15/04/1972.



Figura 2: extraída de REVISTA VEJA. A seca chegou a SUDENE. Edição 97. São Paulo, Editora Abril, 17 de junho de 1970, p.36. Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acessado em 01.03.2010.

Cardoso, Fernando Henrique & Geraldo Müller. 1978. *Amazônia: expansão do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

Ministério da Educação. Reuni. Disponível em [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28). [Acessado em 10.12.10.]

*Revista Manchete*. "Capa – Viagem fantástica pela Transamazônica". Rio de Janeiro, No. 1043, 15/04/1972

Skidmore, Thomas E. 1988. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Souza, César Martins de & Alírio Cardozo (orgs.). 2008. *Histórias do Xingu: fronteiras, espaços e territorialidades*. Belém: EDUFPA

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a Rhoberta Santana de Araújo, Técnica em Assuntos Educacionais do Campus de Altamira-UFPA por gentilmente enviar os dados numéricos referentes ao Campus de Altamira e a Sílvia Regina João, professora de Geografia da Escola Adventista de Altamira pela cessão de fotografia de seu acervo pessoal.

# LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTADO DO AMAZONAS, BRASIL: TRANSGREDINDO BARREIRAS GEOGRÁFICAS

---

João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues <sup>1</sup>

[joaovictor@ufam.edu.br](mailto:joaovictor@ufam.edu.br)

Maria Linda Flora de Novaes Benetton <sup>2</sup>

[flora@ufam.edu.br](mailto:flora@ufam.edu.br)

Regiane Sablina de Almeida Bernardes <sup>3</sup>

[sablina@hotmail.com](mailto:sablina@hotmail.com)

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas <sup>4</sup>

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

<sup>1</sup> Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas, Mestre em Botânica, atua na graduação, pós-graduação e pesquisa.

<sup>2</sup> Professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas, Mestre e Doutora em Parasitologia, Coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distâncias, atua na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

<sup>3</sup> Professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas, Mestre em Botânica, atua na graduação e pesquisa.

<sup>4</sup> Professora do Instituto de Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, Doutora em Pedagogia, atua na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

# LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTADO DO AMAZONAS, BRASIL: TRANSGREDINDO BARREIRAS GEOGRÁFICAS

---

## RESUMO

A região amazônica apresenta nos últimos anos baixos índices de desempenho na educação básica. Parte deste problema é resultado do déficit de professores qualificados, destacando a área de Ciências/Biologia, em que muitos professores que atuam na área apresentam formações em outras áreas ou não apresentam formação alguma. Com objetivo de qualificar os professores que atuam sem qualificação, além de expandir o número de professores com qualificação, a Universidade Federal do Amazonas passou a ofertar desde 2006 o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância em sete pólos regionais no interior do estado do Amazonas. O curso apresenta estrutura modular, composto de oito módulos semestrais, e estes divididos em três eixos temáticos: Pedagógico; Biologia, Sociedade e Conhecimento; e Biológico. As avaliações ocorrem via ambiente virtual de ensino aprendizagem e presencialmente. Os alunos contam com auxílio de tutores presenciais, a distância e professores da Universidade. Pela estrutura oferecida e pela modalidade em que é ofertado, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem contribuído com a formação de qualidade de novos professores no interior do estado do Amazonas dando oportunidade de formação em regiões que a formação superior ainda não havia chegado.

**Palavras-chave:** Formação inclusiva, formação de professores, educação a distância.

# 1. INTRODUÇÃO

O Brasil na última década tem apresentado grande déficit de professores da educação básica, especialmente das disciplinas de química, física, matemática e biologia. Em relatório apresentado pela Câmara de Educação Básica, a demanda por professores de Biologia/Ciências no segundo ciclo do ensino fundamental juntamente com professores do ensino médio ultrapassa 55 mil professores (Ruiz et al. 2007). A situação se torna mais crítica de modo que apenas 54% dos professores de Biologia possuem formação de Licenciatura na área para atuação, o que eleva ainda mais a demanda por cursos de formação de professores em Ciências e Biologia. Neste sentido, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi criado em 2006 para atender às diferentes demandas dos profissionais de educação no estado do Amazonas. O caráter de educação a distância (EAD) é uma importante alternativa para as regiões não atendidas de forma presencial no interior do Estado devido, principalmente, aos custos e infra-estrutura.

A implementação do curso de graduação nesta modalidade foi a primeira iniciativa da UFAM, que posteriormente criou um órgão para coordenar as ações pedagógicas de outros cursos nesta mesma modalidade. Com a criação do Centro de Educação a Distância (CED) na UFAM a Universidade se volta para o ensino não no modelo presencial mas sim, para o modelo semipresencial ou à distância, podendo chegar onde antes o ensino superior nunca chegou no estado do Amazonas. Com a mudança da modalidade do curso, o conceito de curso, de aula também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará “ministrando aula”, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um motivador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

Nesta modalidade as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo. Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera (Harasim 1990).

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância, proposto pela UFAM, incorpora as práticas de formação do mesmo curso na modalidade presencial e amplia a discussão das diretrizes curriculares, ao considerar como pressupostos teóricos a necessidade de uma formação que garanta a integração entre conhecimento científico gerado nos campos de domínio das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas e Sociais no campo da Educação; um modelo de unidade entre teoria e prática de modo a articular a formação acadêmico-científica e os espaços formais e não-formais de educação; e um processo formativo pautado no princípio do isomorfismo e da vivência participativa, ou seja, para que haja uma construção da identidade do professor-pesquisador, numa perspectiva de profissionalização docente, este sujeito aprendente necessita experienciar e vivenciar com profundidade situações de ensino e aprendizagem científicas semelhantes àquelas que irá proporcionar aos seus alunos, de modo a resgatar a identidade do ser docente, que trabalha o processo de educação científica voltada para a cidadania (Schön 1997).

A importância da apropriação do conhecimento tem-se evidenciado no momento contemporâneo, tornando ainda mais urgente a exigência da formação em nível superior, ampliando a um maior número de pessoas os resultados do acesso à informação e à comunicação. No caso das Ciências Biológicas, tal quadro é ainda mais premente hoje em dia e as implicações que traz para o desenvolvimento científico-tecnológico, sem contar com os aspectos ambientais/conservacionistas, são seguramente de fundamental importância.

Entretanto, a formação de professores na área de Biologia e de Ciências em geral encontra-se muito aquém das necessidades do Brasil, conforme apresentado acima. Todavia a nova dinâmica imprimida à educação a distância (EaD), proporcionada pelos avanços desse desenvolvimento científico e tecnológico, não deixa dúvidas quanto a sua utilização cada vez mais frequente para o necessário processo de democratização do ensino. Efetivamente, EaD constitui-se um importante instrumento de inclusão no universo digital, ampliando a capacidade de, no país, haver o compartilhamento de conhecimento e informações, inserindo-o como interlocutor no cenário internacional em vez de mero usuário de tecnologias. Essa modalidade apresenta-se assim como uma alternativa para suprir as necessidades diversificadas de formação inicial, qualificação e atualização profissionais, em um relativo curto espaço de tempo.

Compreendendo que a presença do aparato tecnológico por si só não é suficiente para garantir mudanças substanciais na prática docente, decidiu-se por adotar uma metodologia que propusesse uma abordagem integradora e transformadora. Desse modo, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Modalidade de Educação a Distância, identifica-se por uma concepção pautada na abordagem interdisciplinar organizada em módulos e eixos temáticos.

A opção por essa proposta de trabalho sustenta-se no entendimento da complexidade do universo, resultante da multiplicidade de relações entre seus componentes e do intenso processo de transformação/evolução nele verificados, questionando qualquer segmentação e dissociação entre os diferentes campos do saber.

Fundamenta-se, assim, na crítica à concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis e previsíveis e, sob essa ótica, pretende instituir uma organização de conteúdos de aprendizagem que transcenda a visão compartimentada, fragmentada, na forma como historicamente se constituíram os currículos acadêmicos (Doll 1997).

Outra peculiaridade do curso ofertado, decorrente da própria estrutura em que foi concebida, resulta da transversalidade no tratamento das questões teórico-metodológicas que dizem respeito ao exercício da ação docente e à investigação da prática pedagógica, dando substância à inter-relação ensino/pesquisa/extensão e à integração teoria/prática, possibilitando um sistema de referências pautado na realidade do mundo vivido pelos múltiplos sujeitos.

Cabe ressaltar a oportunidade gerada para atendimento às necessidades de cada docente/aluno, criando a possibilidade do aprofundamento de estudos não apenas dos conteúdos específicos do campo biológico, mas também na forma de sua compreensão ou aplicação no ensino médio e fundamental, considerando as especificidades de crianças, jovens e adultos com sua diversidade étnica, social e cultural.

Compreendendo a importância da qualificação dos docentes da rede básica, o Curso propõe-se a dotar as escolas com profissionais habilitados em Ciências Biológicas e capazes de fazer de seu projeto pedagógico um espaço de investigação e de produção do conhecimento, vivenciando uma proposta metodológica de formação de professores reflexivos, investigadores.

O biólogo, como portador de conhecimento sobre a diversidade da vida e dos processos que a geram e mantêm, tem a responsabilidade maior pela preservação do patrimônio natural, não apenas no sentido da atuação técnica, mas também de assumir a disseminação desse conhecimento por meio da educação. Mostrar como as diversas atividades humanas têm conseqüências e atentar para as responsabilidades individuais quanto a essa preservação é um exercício de cidadania a ser estimulado.

Com essa compreensão, espera-se que o licenciado seja capaz de entender o processo de produção/construção do conhecimento biológico, esteja afinado com as demandas da sociedade como um todo, aprendendo a identificar problemas e a apresentar soluções, saiba localizar a informação transitando por diversas áreas de conhecimento, esteja familiarizado com as linguagens contemporâneas, favorecendo a mediação nos processos de aprendizagem. Formar licenciados qualitativamente diferenciados, permitindo à sociedade usufruir o trabalho de um educador que tenha essas características, é o compromisso do Curso que ora se apresenta. Isso vem corroborar o perfil profissional definido nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Biológicas e de Formação de Professores.



## 2. JUSTIFICATIVA

A chegada do novo milênio revela grandes expectativas da sociedade brasileira em relação à educação. O Brasil passa por momentos de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, e essas transformações e avanços devem ser buscados também no campo da educação. Para que o país possa crescer com justiça social, faz-se necessário a oferta e o acesso a uma educação de qualidade, que garanta a formação de cidadãos competentes.

A construção de uma educação básica voltada para a cidadania, como prática efetiva, implica na necessidade, não só da garantia da oferta de vagas, mas da oferta de um ensino de qualidade, sob a responsabilidade de professores portadores de conhecimentos nas diferentes áreas e atentos às dinâmicas sociais. O desafio de formação de indivíduos numa sociedade de cultura e economia globalizadas vem se traduzindo na concepção de novos paradigmas para a educação, levando a uma nova forma de ver a função social da escola e o processo de ensino e aprendizagem.

Os cursos de formação de professores para a Educação Básica, em particular as licenciaturas, têm passado, nestes últimos anos, por grandes debates. Uma série de importantes discussões está sendo levantada, dentre as quais se destaca a questão da eficiência em preparar professores para atuarem com qualidade e mais competência no atual contexto da sociedade. Entende-se que as relações da Universidade com a sociedade são avaliadas em função das competências atribuídas à educação superior no sentido de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista responder desafios colocados por esta mesma sociedade.

### 3. METODOLOGIA DO CURSO

A UFAM partindo das experiências de seus professores que atuam com ensino, pesquisa e extensão, e de um amplo debate instaurado com dirigentes municipais de educação acerca do atual modelo educacional adotado na rede de ensino do Estado, propôs o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância. Este curso apresenta certas características distintivas em relação a outros existentes. É um Curso com uma proposta multidisciplinar, o que significa que os conteúdos não são abordados de forma estanque, mas sim de forma integrada, de maneira que os conhecimentos, provenientes das diversas áreas das ciências que concorrem para o entendimento desse complexo "mundo vivo", sejam abordados com ênfase aos aspectos biológicos dos problemas. Dessa forma esperamos que a formação do licenciado resulte na superação das fragmentações que a excessiva disciplinaridade trouxe aos currículos de Biologia e que tanto comprometem a formação docente para atuar na educação básica. Em decorrência disso, toda a concepção curricular nesse curso foi planejada de modo a ficar estruturado em módulos (e não disciplinas), que serão estudados, um por semestre, ao longo dos quatro anos do Curso, em um total de 3200 horas (ou, aproximadamente, 213 créditos). Cada Módulo é formado por Unidades que abordam conteúdos referentes a três eixos temáticos, permanentes e transversais, para a formação fundamental dos licenciados: o eixo biológico, propriamente dito; aquele, relacionando a Biologia com a sociedade e o conhecimento; e o de sua prática psico-pedagógica.

O projeto do curso fundamenta-se nas atuais exigências colocadas pela política educacional, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e em suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, à luz da nova LDB; nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Biológicas e na legislação que rege o Ensino à Distância - EAD.

Com a oferta deste curso, a UFAM amplia ainda mais seu esforço em melhorar a formação de professores do ensino básico, fortalecendo a vertente Educação de Qualidade no Ensino Fundamental e Médio no Amazonas, na busca de favorecer a criação de melhores condições pedagógicas para um desenvolvimento que elege a cidadania como eixo central da educação escolar.

A Biologia é hoje uma das áreas do conhecimento com maior deficiência de professores graduados e capacitados para o seu ensino. As regiões norte, centro-oeste e nordeste são as mais afetadas por essa deficiência, apesar de terem os principais biomas brasileiros: floresta amazônica, cerrado, pantanal, mata atlântica e caatinga. Historicamente, tal deficiência tem apresentado, portanto, conseqüências desastrosas sobre as relações homem-natureza.

A carência de professores no Estado do Amazonas tem comprometido o desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico dessas regiões do país, bem como dificultado a utilização racional dos recursos naturais.

De modo a atender toda a demanda do Estado em suas distintas regiões, o curso é ofertado em

sete cidades do estado do Amazonas: Manaus, Itacoatiara, Parintins, Coari, Benjamim Constant, Humaitá e São Gabriel da Cachoeira. Essa estratégia é muito importante, pois o estudante que se locomove para um grande centro a fim de cursar uma faculdade raramente retorna à cidade de origem. Assim, torna-se crônica a falta de professores no interior do estado. A educação a distância permite que os alunos sejam formados sem ausentar-se de suas regiões.

A principal vantagem da EAD é a possibilidade de continuação de estudos para alunos de regiões distantes dos centros de ensino ou portadores de necessidades especiais, sejam temporárias ou permanentes, e também de adultos. Contudo, de modo a atingir as diferentes necessidades, o curso teve como público alvo além de recém egressos do Ensino médio, professores leigos, ou seja, aqueles que já atuavam na rede pública de ensino sem formação superior, ou com formação em outra área que não a Ciências Biológicas. Dessa forma, foram oferecidas inicialmente 100 vagas para demanda social, distribuídas em quatro pólos no estado do Amazonas, e posteriormente 250 vagas exclusivas para professores da rede pública nestes quatro pólos e mais três novos pólos ainda não atendidos, totalizando sete. O currículo foi organizado de forma modular, com oito módulos, totalizando quatro anos, obedecendo às competências e habilidades das diretrizes curriculares propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Cada módulo contempla um aspecto do fenômeno biológico de forma inter/multidisciplinar. Estes estão estruturados a partir de três eixos temáticos de forma transversal: Filosófico, Pedagógico e Biológico. Os módulos são tematicamente definidos como segue:

Módulo I - O contexto da vida

Módulo II - Processos biológicos na captação e transformação da matéria e energia

Módulo III - Processos de manutenção da vida

Módulo IV - Desenvolvimento e crescimento

Módulo V - Processos reprodutivos

Módulo VI - Mecanismos de ajustamento ambiental e colonização

Módulo VII - Soluções adaptativas e filogenia

Módulo VIII - Processos emergentes e biodiversidade

Os alunos são acompanhados por tutores presenciais e a distância, por meio de um ambiente virtual de ensino aprendizagem (Moodle) e por sessões presenciais de tutorias. A mediação pedagógica tem um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem apoiado em recursos tecnológicos. A Educação a Distância torna-se mais eficiente quando aliada às teorias pedagógicas, como o construtivismo, onde o conhecimento não é repassado, mas sim construído a partir das experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo, obtendo assim a construção da inteligência coletiva, como quer Lévy (1998).

O aprendiz, numa proposta de EAD, interage com o assunto focalizado observando, analisando, levantando hipóteses, aplicando estratégias, que poderão confirmar ou não as hipóteses levantadas. Assim, partindo do encadeamento de idéias e das inferências realizadas, maior será a capacidade do aprendiz em comparar, contrastar, verificar e concluir. Dessa forma, o ambiente de aprendiza-

gem deve propiciar a interação entre professor- tutor, tutor-aluno e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa. A concepção construtivista poderá melhor adequar-se à consecução deste curso, uma vez que eles exercem atribuições que requerem, constantemente, a busca de indagações, da construção de opiniões e da elaboração de pesquisas.

Assim, o aluno do ensino a distância, apoiado pelo tutor, seguirá ao seu ritmo próprio e entenderá que é fazendo que se aprende. Esta concepção em articulação com os recursos das tecnologias nos permite criar um curso calçado nos objetivos educacionais descritos a seguir:

viñeta

- Conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados;
- Selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante;
- Incentivar a cooperação para vencer os desafios do hoje e do amanhã;
- Incentivar a autonomia e autoria como metas a serem alcançadas;
- Proporcionar Grupos cooperativos como estratégia didática;
- Adotar perspectiva construcionista, com ênfase na produtividade do aluno, no aproveitamento de seu conhecimento anterior e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem;
- Promover a interação entre as pessoas, em ambiente virtual;
- Propiciar a troca de experiências entre os integrantes do curso;

As atividades avaliativas do curso são feitas semanalmente com atividades a distância, por meio de exercícios e participação de fóruns de discussão e, periodicamente, com avaliações presenciais com provas e/ou seminários, constituindo a maior parte da nota. Contudo este curso, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, permitirá a formação de professores de excelência, distribuídos em todo o estado do Amazonas, chegando onde a formação superior nunca havia chegado, contribuindo assim para melhorar a educação básica do Estado.

## REFERÊNCIAS

Doll Jr., Willian. 1997. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Harasim, Linda. 1990. *On line education: Perspectives on a new environment*. New York: Praeger.

Lévy, Pierre. 1998. *A inteligência coletiva*. Trad. L. P. Rouanet. São Paulo: Loyola.

Ruiz, Antônio Ibanês; Ramos, Mozart Neves; Hilgel, Murílio. 2007. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório CNE/CEB. Brasília: MEC.

URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> [consultado 01 dez 2010]

Schön, Donald. 1997. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: Antônio Nóvoa (ed.). 1995. *Os professores e sua formação* (p. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

# CURSOS DE AGRONOMIA NA AMAZÔNIA: CONDIÇÕES DE OFERTA, DESEMPENHO E ADEQUAÇÃO.

---

Heron Salazar Costa <sup>1</sup>

[salazar.costa@uol.com.br](mailto:salazar.costa@uol.com.br)

Universidade Federal do Amazonas  
IEAA / UFAM

---

<sup>1</sup> professor Dr. em Biotecnologia lotado no Instituto de Educação, Agricultura e ambiente – IEAA/UFAM em Humaitá-AM. Líder do Grupo de pesquisa Agricultura e Ambiente.

# CURSOS DE AGRONOMIA NA AMAZÔNIA: CONDIÇÕES DE OFERTA, DESEMPENHO E ADEQUAÇÃO.

---

## RESUMO

Considerando a educação como fator determinante para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, analisamos a validade dos conteúdos específicos da formação profissional em agronomia para promoção do desenvolvimento da Amazônia. Tal análise está embasada na experiência que acumulamos como professor no curso de agronomia, na Faculdade de Ciências Agrárias – FCA/UFAM, na cidade de Manaus, e no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, em Humaitá-AM, levando-se em conta as informações oficiais sobre os cursos de Agronomia dos estados da região norte do Brasil. Desse modo contribuimos para que se cumpra com um dos objetivos do evento – Dar conhecimento das características dos programas de educação superior ofertados na Amazônia, quanto às estratégias de inclusão, pertinência e financiamento. É um tema oportuno, pois, no momento em que se reconhece o esforço do governo brasileiro em ampliar a oferta de vagas no ensino superior e diminuir as desigualdades dos indicadores educacionais entre suas regiões, e assim criar as condições básicas que promovam o desenvolvimento social e econômico da Região Amazônica, é apropriado se questionar sobre a adequabilidade e efetividade dos investimentos que estão sendo empreendidos. A Amazônia é um desafio temeroso para aqueles não reconhecem a importância do respeito aos seus ciclos naturais. Desde que os europeus chegaram a essa região, e decidiram colonizá-la, constata-se que mais experiências mal sucedidas do que bons resultados serviram de ensinamento. Isso nos leva a questionar sobre o compromisso dos cursos com a realidade e a vocação da região amazônica em termos de sustentabilidade ambiental, promoção dos direitos humanos, desenvolvimento da democracia e da cidadania com qualidade de vida para todos/as.

**Palavras-chave:** Cursos de Agronomia, Ensino superior na Amazônica, Desigualdades regionais do Brasil.

# 1. INTRODUÇÃO

Os cursos de agronomia ganham relevância maior para Amazônia ao se considerar o fato de que essa região ainda é vista como potencial celeiro do mundo, pois é privilegiada em extensão territorial de solos agricultáveis, disponibilidade de água e luz, e pela própria exuberância de sua floresta, a qual transmite a impressão de alta produtividade vegetal.

Ao longo da história de ocupação pelos primeiros europeus colonizadores, em 1492, o continente americano tem sido cenário para várias versões daquilo que Nunes (1990) descreve como um processo de “antropofagia cultural” entre colonizador e colonizado. Com a Amazônia não tem sido diferente. Nessa oportunidade em que se cria um espaço para análise da validade dos conteúdos específicos da formação profissional em Agronomia para promoção do desenvolvimento social e econômico da Amazônia, é importante se fazer considerações sobre um importante aspecto que envolve a formação da identidade de uma sociedade, sua cultura. Em primeiro lugar, um fato que merece destaque e que impressiona nesse contexto é a ausência de informações sobre o passado dessa região anteriormente à chegada dos colonizadores. Fato esse explicado, em parte, pela predominância, no conjunto atual de sociedades que tem a hegemonia de poder na região, de uma falta de identidade cultural afinada com as peculiaridades da região. Somente recentemente estão sendo feitas descobertas sobre os povos que habitavam essa região. Neves (2010) afirma que, ao contrário da imagem corrente de que a Amazônia sempre foi indômita e escassamente ocupada, tal região, por volta do ano 1000 dC, estava repleta de sociedades indígenas. Estima-se em uma população de 5 milhões de indivíduos que faziam parte de sociedades com forma de organização e com tecnologias de produção adequada a cada região específica que ocupavam (Neves 2002).

A agricultura se constitui como uma atividade básica de sustentação econômica das sociedades, no entanto, em alguns contextos, é tida como uma atividade pouco valorizada socialmente, principalmente quando se trata daquela praticada sem o tecnicismo exigido para a atual agricultura industrial. Por ser uma atividade produtiva que menos se tem controle sobre o processo de produção, pois depende em grande parte de fatores ambientais, necessita de estudos específicos para cada condição. No entanto, a desvalorização social acima referida se reflete no modo pelo qual tal atividade vem sendo imposta para uma região que em nada se relaciona com as técnicas modernas, mecanizadas e mais industrializadas de cultivo praticadas pela chamada agricultura moderna. Sendo assim, não é de se estranhar os exemplos de fracasso de grandes projetos agrícolas que refletem a arrogância daqueles que chegaram para colonizar a Amazônia, sobrepujando os antigos povos, desprezando todo o conhecimento tradicional por eles desenvolvido ao longo dos milhares de anos de convivência com as condições totalmente diferentes daquelas aos quais os colonizadores estavam familiarizados. O presente trabalho objetiva difundir as características dos programas de educação superior ofertados na Amazônia, quanto às estratégias de inclusão, pertinência e financiamento. Além de analisar a validade dos conteúdos específicos da formação profissional em agronomia para promoção do desenvolvimento social e econômico da Amazônia. Tenta responder aos seguintes questionamentos colocados pela coordenação dos trabalhos: Qual o compromisso dos cursos com a realidade e a vocação da região amazônica em termos de sustentabilidade ambiental, promoção dos direitos humanos, desenvolvimento da democracia e da cidadania com qualidade de vida para todos/as? A comunidade acadêmica amazônica é elitista, excludente e autoritária? Quais os desafios para a conquista de melhores indicadores de qualidade e equidade no ensino superior da Amazônia?

## 2. PRIMÓRDIOS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL



A história de sucesso das grandes civilizações antigas da Europa e Oriente médio está relacionada, entre outras coisas, com o domínio da “arte” de cultivar os campos. A tal conhecimento foi dada grande importância por gregos e romanos. Lepsch (2002: 5) relata alguns registros de como gregos e romanos trabalhavam o solo para produção vegetal. Os conhecimentos sobre o cultivo dos campos também foi, de certa forma, na idade média, apossado pela igreja que passou a ensiná-lo nas primeiras formas de academia e a difundi-la em suas missões.

Segundo Capdeville (1991), as primeiras tentativas de se instalar o ensino superior agrícola no Brasil enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população, só ocorrendo em 15 de fevereiro de 1877, quando se instalava, no Brasil, o primeiro curso superior da área de ciências agrárias — o Curso de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia. As razões para isso são várias. Freitag (1986: 45–48) afirma que a agricultura nacional daquela época, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar, no que se refere à formação de mão-de-obra. O empenho de Dom João VI, por volta de 1859, não foi suficiente para vencer a inércia do desinteresse, quando propôs a fundação da Escola Superior Agrícola da Bahia, destinada à formação de “agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários”. O referido autor relata dois casos emblemáticos do nível de empenho que se tinha com o ensino superior de agronomia na época. No primeiro caso, citando Crespo (1894), afirma que quando houve problemas com a lavoura cafeeira, no estado de São Paulo, tais como escassez de mão-de-obra, insuficiência de crédito e problemas fitossanitários, não se pensou em abrir uma escola para formar profissionais habilitados, mas preferiu-se abrir uma Estação Agronômica para melhoramento de sementes, introdução de novas máquinas e combate às pragas. Sem a menor cerimônia, o ministro da Agricultura paralisou, em 1885, as obras da escola de Pelotas e transferiu os recursos para a construção da Estação Agronômica de Campinas. O segundo caso, também ocorreu no estado de São Paulo, em Piracicaba, alguns anos mais tarde. Luiz de Queiroz viu-se obrigado a empreender, sozinho a construção da escola, que recebeu seu nome, porque não encontrou uma pessoa sequer que estivesse disposta a colaborar em seu projeto. Quando entregou a obra, inacabada, em doação, ao Estado, gravou-a com uma cláusula de reversão da propriedade ao doador ou a seus herdeiros, caso o Estado não colocasse a escola em funcionamento dentro de dez anos. Por pouco, o prazo não venceu e a escola não voltou aos herdeiros de Luiz de Queiroz. Um marco histórico importante para o ensino superior de ciências agrárias no Brasil ocorreu no período de 1901 a 1918, quando foram criados, no país, 15 cursos de Agronomia, nove dos quais foram extintos. Desses, somente quatro permaneceram até hoje: o da Rural do Rio de Janeiro, o da Rural de Pernambuco (à época pertencendo aos monges beneditinos), o da Universidade Federal do Paraná e o da Universidade Federal do Ceará (Capdeville 1991).

Após a regulamentação do ensino superior pelo primeiro Código do Ensino Agrícola, em 1910, o qual se caracterizou por ser centralizador e detalhista, seguiu-se a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, por sua vez, “desoficializante” e descentralizadora, mas que em nada modificou o ensino

agrícola. Quatro anos mais tarde, a Reforma Carlos Maximilian buscou coibir os excessos da Reforma Rivadávia, reorganizando e reoficializando o ensino. O ensino agrícola, porém, continuou ligado ao Ministério da Agricultura, não sendo atingido pela legislação específica da educação comum. Dez anos mais tarde, faz-se a reforma João Luiz Alves, também conhecida como Reforma Rocha Vaz, a qual também se caracterizou por ser de forte tendência centralizadora e autoritária, tendência esta confirmada e reforçada, seis anos mais tarde, com a Reforma Francisco Campos, de 1931. Desde então, nota-se a integração do ensino agrícola ao sistema nacional de educação. Nesse período, aplicam-se ao ensino agrícola, que era considerado um ramo especial de ensino, vários regulamentos do ensino comum. É oportuno observar que partir de 1920 já se procurava estabelecer um sistema nacional de educação. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1922 e as conferências nacionais de educação foram as manifestações mais explícitas de tal interesse. Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o ministro Francisco Campos inicia sua reforma, buscando uma sistematização da educação nacional. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estabelece um ideário pedagógico, tendo em vista a Constituição de 1934, que se devia promulgar. O país se transforma, e o modelo agrário exportador busca reestruturar-se para sair da crise que, há anos, o sufoca, e a industrialização caminha. A Constituição de 1946, democrática, reserva um capítulo especial à educação, permite a acumulação de cargo técnico como magistério e determina que o Congresso Nacional estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional.

A falta de interesse pelo ensino agrícola no Brasil, no período de 1877 a 1950, fica claro ao se verificar que dos 29 cursos de Agronomia que funcionaram no país, somente um foi criado para ser mantido pela União, o da Rural do Rio de Janeiro. Além disso, os problemas da Agricultura, até início da década dos anos 50, eram diagnosticados como de natureza estritamente econômico-financeira e, por isso, entre os remédios indicados, não se previa a formação de profissionais de nível superior. A União se envolveu fortemente com a formação dos profissionais agrícolas de nível superior a partir de 1950, por meio das "federalizações" (Lei número 1.055, de 16 de janeiro de 1950). Dentre as federalizações cita-se o caso da então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), sediada em Viçosa, "federalizada" pela Lei 1.254, de 4 de dezembro de 1950, a qual não se consumou. A Lei 2.470, de 28 de abril de 1955, transformou-a, de "instituição federalizada" em "entidade subvencionada" pelo governo federal. Vale observar que as "federalizações" não foram privilégios das instituições de ensino superior agrícola. Pelo contrário, elas atingiram todas as áreas, e continuaram na década de 60, surgindo, assim, várias universidades federais. A decisão do governo federal de realizar a educação, principalmente a superior, para o desenvolvimento econômico está relacionada com a necessidade de impulsionar a formação de mão-de-obra de alto nível, dotando o país de contingentes de pessoas bem treinadas que pudessem assumir a condução do processo de desenvolvimento. Os Planos de Metas de Juscelino Kubitschek — ou Meta 30, em 1956 — e o Plano Trienal de Celso Furtado, em 1962, foram os primeiros a incluir considerações sobre a importância da formação de recursos humanos para o desenvolvimento. No entanto, desde o fim da 2ª Guerra Mundial já se cogitava sobre as bases da Teoria do Capital Humano para os planos de desenvolvimento geral e setorial.

Segundo Capdeville, (1991: 243-244), as "federalizações", ocorridas naquela época não são sufi-

cientos para justificar a afirmação de que a área das ciências agrárias estava sendo aparelhada ou colocada em movimento para garantir a formação dos recursos humanos necessários ao processo de acumulação do capital, naquele momento. Lima et al. (1961), apud Capdeville, (1991), realizaram uma pesquisa sobre a situação das escolas de Agronomia e Veterinária em 1958. Eles lamentavam o baixo salário dos professores e funcionários; a inadequação e a inércia dos currículos; a pouca ênfase dada à pesquisa, bem como a sua raridade, e outros descuidos e debilidades das instituições de ensino superior agrícola. Os autores chegaram a sugerir que se impedisse a abertura de novos cursos e que se aproveitasse a capacidade ociosa das instituições então existentes, oferecendo-se melhores salários aos professores e condições para que trabalhassem em regime de tempo integral, a fim de que se desenvolvesse a pesquisa. Segundo, os mesmos autores, a taxa média de aproveitamento das vagas, em 1959, nas 12 escolas de Agronomia do país, foi de 68%, e a das oito escolas de Veterinária foi de 56% (p. 77). Em 1959, havia apenas 1.767 alunos nas escolas de Agronomia. Se houve intenção do Estado, em colocar o ensino superior, a partir de 1930, a serviço da acumulação do capital, sua ação, na área agrária, foi inepta, insuficiente e contraditória. O mais provável, portanto, é que o ensino agrícola continuava, na década de 50, a ser tratado como algo de importância apenas residual, um investimento de lento, limitado e incerto retorno.

Embora os fatos acima narrados mostrem uma falta de compromisso das autoridades competente, antes da década de 50, em síntese, podemos dizer que a tomada de consciência da necessidade de recursos humanos para que o país pudesse desenvolver-se, manifestou-se na década de 20, pelo movimento da Escola Nova; na década de 30, pela Reforma Francisco Campos, do Estatuto das Universidades Brasileiras e pelas reformas da legislação sobre o ensino superior agrícola; na década de 40, com as leis orgânicas do ensino comercial, industrial e agrícola, e com o SENAI. Na década de 50, o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) explicitou, na Meta 30, a integração da educação ao projeto de desenvolvimento, pela formação dos técnicos a ele necessários. Embora alguns fatos expressem uma preocupação das autoridades responsáveis em tentar fazer uma adequação do ensino ao contexto econômico, na verdade, não foi efetivo. A questão da adequabilidade será abordada mais adiante.

A partir do final da década de 50, nota-se uma concentração de esforços e de recursos para impulsionar o ensino superior e a pesquisa agrícola. A qual se desenvolveu desde cedo nas instituições de ensino superior agrícola devido sua necessidade intrínseca. A própria natureza dos temas agrícolas favorece o desenvolvimento da pesquisa, paralelamente ao ensino. Importante, por exemplo, foi a contribuição do Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômicas (CNEPA), criado em 1938, por meio do Decreto-Lei no 892, de 23 de dezembro de 1938. No entanto, foi a criação dos cursos de pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado), a partir de 1960, que imprimiu especial alento à pesquisa agrícola no Brasil. Grande esforço também foi feito para se formar recursos humanos para a pesquisa, mediante cursos de pós-graduação no exterior, com o apoio de bolsas de estudo concedidas pelas seguintes instituições: USAID, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, OEA, FAO, CNPq e CAPES. A pesquisa agrícola recebeu um impulso muito forte com a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1972 (apesar de esta instituição concorrer com as universidades pelos mesmos recursos minguados para a pesquisa). Além

de contratar muitos profissionais de nível superior, a Embrapa montou um importante programa de treinamento de pós-graduação para o seu pessoal, no país e no exterior, com recursos do Banco Mundial e a cooperação da CAPES/MEC. Linhares e Silva (1979), apud Capdeville (1991), afirmam que, se em determinado instante, no começo da década de 60, acreditou-se que para viabilizar o capitalismo industrial no Brasil seria necessária a reforma agrária, para transformar a agricultura no suporte confiável necessário à industrialização, em um segundo momento descartou-se a reforma agrária e optou-se por intensificar a penetração do capitalismo na agricultura (aplicando-se nela os mais modernos resultados da pesquisa e da tecnologia agrícola. Para isto, faz-se necessário formar a mão-de-obra especializada que viabilizasse o projeto.

No Período de 1960 ao final da década de 70 houve uma grande explosão de cursos de agronomia no Brasil, isso está relacionado a todo um esforço para que o país se tornasse um grande produtor de alimentos e matéria-prima. Para deixar isso mais claro basta acompanhar a evolução do número de cursos de Agronomia desde 1877 até 1960 (83 anos). Nesse período funcionaram, no Brasil, 30 cursos de Agronomia, 18 dos quais foram extintos. De 1961 a 1989 (27 anos), criaram-se, 43 novos cursos de Agronomia e apenas 1 foi desativado. A partir de 1960, foram também criados 15 cursos de Engenharia Florestal, 16 de Zootecnia e 8 de Engenharia Agrícola. Após 1960, o que ocorreu com a educação agrícola superior foi muito importante, pois deixou de ser considerado ensino de segunda classe e apenso ao Ministério da Agricultura até 1967, para ganhar maior impulso com a pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado), passando a ter um dos mais altos índices de pessoal docente altamente qualificado. Seus cursos de pós-graduação e sua produção científica alcançaram nível internacional e a aplicação dos resultados de sua pesquisa tem dado significativo retorno. De modo algum a agricultura brasileira teria atingido seus níveis atuais, obtendo os atuais excedentes comerciais, não fosse a qualidade do ensino superior agrícola, graduado e pós-graduado, e de sua produção científica.

O crescente número de jovens que concluem o segundo grau motivou, nos últimos dez anos, políticos e empresários do ensino com olhos em ganhos eleitorais e/ou financeiros a abrir cursos que possam absorvê-los. Aproveitando-se das brechas da legislação vigente, ou contornando seus empecilhos, vêm-se abrindo muitos cursos pelo país afora, os quais não ostentam as mínimas condições de funcionamento, mas acabam por colocar as autoridades educacionais diante de fatos consumados. O Ministério da Educação e até a Presidência da República têm sido pressionados no sentido de coibir esses "abusos" e proibir a abertura de novos cursos dessa espécie. No entanto, não há como o governo federal controlar os governos estaduais e municipais em área de suas respectivas competências. As entidades profissionais, no entanto, embora tenham conhecimento disto, continuam insistindo em transferir para o governo federal o ônus da luta inglória de controlar a abertura de novos cursos, ao invés de enfrentarem, elas mesmas, diretamente, in loco, com seus recursos de pressão, os riscos de desprestígio e desgaste político que significaria uma campanha para impedir a abertura deste ou daquele curso, nesta ou naquela localidade.

Devido aos altos custos de implantação e de execução, os cursos de agronomia parecem que não estão entre os mais atingidos por essa banalização dos diplomas promovidos pela abertura desme-

dida de cursos superiores nos últimos dez anos, por conta da iniciativa privada. É o que se pode deduzir a partir dos dados apresentados na tabela 1 e no gráfico 1. Neles se observa que a maior oferta de vagas de tais cursos ainda é por conta das IES públicas e que o maior número de vagas não preenchidas pertence aos cursos ofertados pela IES privadas.

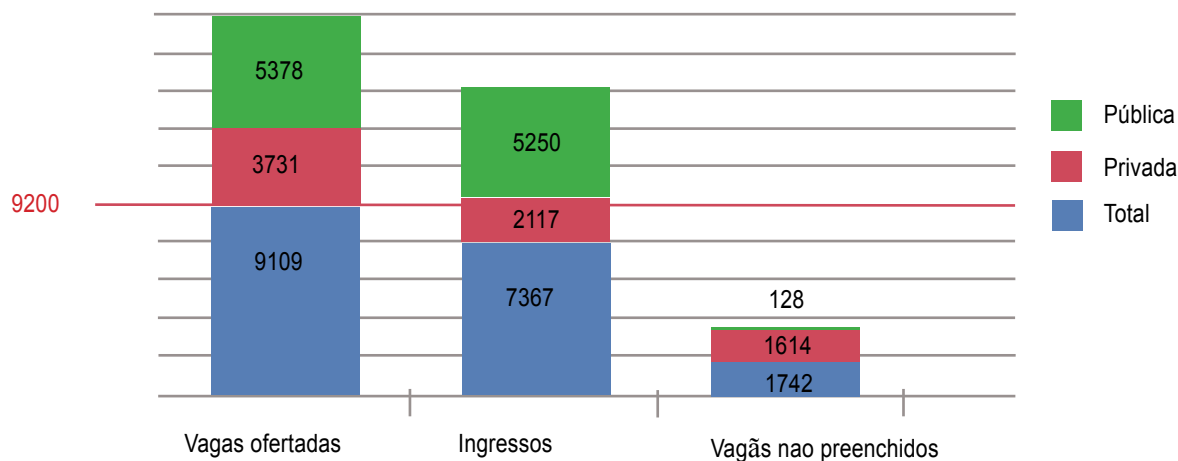
Tabela 1 - Número de cursos na área de Agricultura, em 30/04/2000, ofertados por Organização Acadêmica e respectiva Categoria Administrativa das IES- Brasil – 2000

Cursos	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária ou outra forma	TOTAL
Agronomia	29	22	5	16	17	89
Engenharia Agrícola	6	3	-	2	7	18
Ciências Agrárias	2	-	-	-	-	2

Baseado em Brasil (2001)

### VAGAS OFERENCIDAS E INGRESSOS NOS CURSOS DE AGRONOMIA (2002)

Gráfico 1. Vagas ingressantes nos cursos de agronomia ofertados pelas IES (instituições de Ensino Superior) no ano de 2002, no Brasil. (Baseado em BRASIL 2004).



## 3. CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM AGRONO-

## MIA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA.

Em acordo com a proposta de conteúdo para esse trabalho, serão apresentados a seguir dados específicos sobre os cursos da área de ciências agrárias ofertados por IES nos Estados da região norte, a qual coincide em grande parte com o território que constitui a Amazônia Ocidental brasileira.

Com base nas informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação – MEC, e pelas próprias Instituições de Ensino Superior – IES foi montada a tabela 2, na qual estão listadas as IES que ofertam cursos da área de ciências Agrárias na região norte do Brasil.

Tabela 2 - Relação dos cursos da área de agrárias ofertados por IES em cada Unidade da Federação pertencente à região Norte.

Unidade da Federação	Pública	Privada	Total por Estado
Acre	Rio Branco: UFAC	0	1
Amazonas	Manaus e Humaitá*1 UFAM	0	2
Amapá		0	0
Pará	Belém: IFRA, UFRP e UFPA	Santarém	4
Rondônia	Rolin de Moura e Ji- Paraná UNIR	ULBRA	3
Roraima	Boa Vista:UFRR e UERR	Boa Vista: FARES	3
Tocantins	Campus Universitário de Gurupi UFT	0	1
<b>Total na Região Norte</b>	11	3	14

Legenda.\* Curso em processo de reconhecimento

A seguir, faremos uma breve descrição de alguns dos cursos ofertados por IES da região norte do Brasil. As informações aqui apresentadas estão disponibilizadas nos sites de cada curso na Internet.

### 1. CURSO: AGRONOMIA - RIO BRANCO – UFAC

Habilitação: Engenheiro Agrônomo

Criação: Resolução nº 04, 12 de maio de 1981, do conselho Universitário Educação

Reconhecimento: Parecer nº 896/90, de 08 de novembro 1990, do Conselho Federal de Educação do Brasil

Duração do Curso: 04 a 08 anos.

Número de Vagas: 50 (cinquenta) CARGA HORÁRIA: 4.440

Créditos: TEÓRICOS: 141 PRÁTICOS: 64 ESTÁGIOS: 09

**Descrição do curso:** O curso de Engenharia Agrônoma foi criado e implantado em 1982

e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 08/11/90, pelo parecer nº 896/90. O curso foi criado com o propósito maior de formar mão de obra qualificada, para atender as necessidades geradas pelo projeto de desenvolvimentista implantado pelos governos federal e estadual da época. A criação do curso foi fundamental para a materialização do projeto modernizador de Estado, uma vez que, até então, o Acre não dispunha de técnicos da ciência agrônoma. Por outro lado, importar técnicos, professores e pesquisadores de outro estado tornaria o projeto oneroso, além de não valorizar o potencial criativo dos jovens acreanos. O curso de Engenharia Agrônoma, com duração de cinco anos, aumentou as vagas para o próximo vestibular de 35 para 50. O Departamento de Ciências Agrárias está implantando uma Unidade Didática, na forma de uma fazendinha modelo, onde os alunos poderão realizar aulas práticas e os professores seus projetos de pesquisa e extensão, visando à melhoria da qualidade acadêmica e para atender as demandas decorrentes do aumento de vagas do curso. Os Engenheiros Agrônomos formados pela Universidade Federal do Acre têm papel gerenciamento, produção e difusão de conhecimentos e tecnologias de uso sustentável dos recursos naturais, além, de promover a capacitação de recursos humanos para apoiar e organizar as comunidades locais.

## 2. CURSO: AGRONOMIA – MANAUS. FCA/UFAM

Habilitação: Engenheiro Agrônomo

Duração do Curso: 04 a 08 anos.

Número de Vagas: 50 (cinquenta) CARGA HORÁRIA: 4.440

Créditos: TEÓRICOS: 141 PRÁTICOS: 64 ESTÁGIOS: 09

**Descrição do curso:** O Curso de Agronomia da Universidade do Amazonas foi autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1976. Para sua implantação a Fundação Universidade do Amazonas (FUA), mantenedora da Universidade do Amazonas (UA) que posteriormente passou a ser Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contou com o apoio do Departamento de Assuntos Universitários (DUA/MEC), através da Unidade Central de Avaliação e Planejamento (UCAP), que gerenciou os Programas de Ciências Agrárias.

A partir de fevereiro de 1977, o MEC colocou à disposição da UFAM um especialista para assessorá-la na implantação do Curso, em âmbito local. Esta implantação, também, foi apoiada pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino de Ciências Agrárias (PRODECA). Na mesma época, a FUA firmou um convênio com a Escola Superior de Agricultura de Lavras (UFLa), cujo objetivo foi a capacitação de docentes, treinamento de laboratoristas e a implantação da base física, atual Fazenda Experimental, para atender as necessidades do Curso.

Na UFAM, o Curso de Agronomia foi criado pela Resolução no 12/76 do Egrégio Conselho Universitário (CONSUNI). Inicialmente, foi administrado pela Faculdade de Tecnologia. Com a criação do Departamento de Ciências Agrárias (DCA), Resolução no 17/77 do CONSUNI, no Instituto de Ciências Biológicas (ICB), o Curso passou a ser administrado por esta Unidade Acadêmica. Posteriormente, com a criação da Faculdade de Ciências Agrárias (FCA), Resolução no 009/88 CONSUNI, o curso ficou definitivamente lotado nesta Unidade Acadêmica.

## 3 CURSO: AGRONOMIA – HUMAITÁ IEAA/UFAM

Em processo de reconhecimento, mas em funcionamento.  
 Habilitação: Engenheiro Agrônomo  
 Duração do Curso: 04 a 08 anos.  
 Número de Vagas: 50 (cinquenta) CARGA HORÁRIA: 4.440  
 Créditos: TEÓRICOS: 141 PRÁTICOS: 64 ESTÁGIOS: 09

**Descrição do curso:** O Curso de Agronomia ofertado pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da UFAM em Humaitá iniciou suas atividades em agosto de 2006 e está em processo de reconhecimento. A implantação se deu por conta do projeto de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior IFES promovido pelo governo Federal a partir de 2005. Atualmente, o curso já se encontra em fase de avaliação pelo MEC, mas a maior parte da sua infra-estrutura prevista no projeto de implantação ainda se encontra em construção.

Para avaliar as condições de oferta dos cursos de agronomia atualmente ofertados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tomou-se por base a infra-estrutura ofertada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) apresentadas na tabela 3.

Tabela 3 - Relação das instalações laboratoriais e de apoio disponibilizadas para os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal da Universidade Federal do Tocantins.

<b>Instalação</b>	<b>Área construída</b>	<b>Condição de uso.</b>
I. LABORATÓRIO DE QUÍMICA/ BIOQUÍMICA	65,0 m <sup>2</sup>	Compartilhados com o laboratório de química e fertilidade do solo
II. LABORATÓRIO DE FITOPATOLOGIA	40,0 m <sup>2</sup>	Compartilhados com os laboratórios de Biologia (Botânica Zoologia e Fisiologia Vegetal)
III. LABORATÓRIO DE BIOLOGIA BOTÂNICA, ZOOLOGIA E ENTOMOLOGIA	40,0 m <sup>2</sup>	Compartilhados com o laboratório de Fitopatologia
IV. LABORATÓRIO DE SECA- GEM DE MATERIAL VEGETAL	35,0 m <sup>2</sup>	Uso exclusivo para atividade fim do laboratório. Agronomia e Engenharia Florestal. Aula e experimentos.
V. INSTALAÇÕES PARA DESENHO, TOPOGRAFIA E INSTALAÇÕES RURAIS	70,0 m <sup>2</sup>	Destina-se, atualmente, somente para as aulas práticas de desenho, topografia e de instalações rurais
VI. LABORATÓRIO DE FÍSICA	Práticas em sala de aula	Ainda sem espaço Físico
<b>Instalação</b>	<b>Área construída</b>	<b>Condição de uso</b>



VII. LABORATÓRIO DE ANÁLISE DE SEMENTE	78,0 m <sup>2</sup>	Equipado e em condições de uso exclusivo para finalidade do laboratório, atendendo ensino e pesquisa.
VIII. LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA DE PRODUTOS DE ORIGEM VEGETAL E ANIMAL	37,40 m <sup>2</sup>	Destinam-se, atualmente, somente para as aulas práticas
IX. LABORATÓRIO ENTOMOLOGIA – CONSERVAÇÃO DE COLEÇÃO ENTOMOLÓGICA	11,52 m <sup>2</sup>	Uso exclusivo para as aulas práticas
X. LABORATÓRIO DE QUÍMICA E FERTILIDADE DOS SOLOS	65,0 m <sup>2</sup>	Compartilhado com os laboratórios de química e bioquímica. Equipado.
XI. LABORATÓRIO DE MECÂNICA, MAQUINAS E IMPLEMENTOS AGRÍCOLAS	Atualmente, está localizado em um barracão com área de 80,0 m <sup>2</sup>	Os equipamentos existentes destinam-se para as aulas práticas e apoio aos experimentos.
XII. LABORATÓRIO DE SISTEMAS DE IRRIGAÇÃO, HIDRÁULICA E DRENAGEM	54,0 m <sup>2</sup>	Destina-se atualmente, para as aulas práticas e irrigação dos experimentos.
XIII – LABORATÓRIO DE ENTOMOLOGIA	54 m <sup>2</sup>	Destina-se para as aulas práticas e pesquisa.
XIV. LABORATÓRIO DE FITOPATOLOGIA	54 m <sup>2</sup> ,	Destina-se para as aulas práticas
XV. LABORATÓRIO DE ECOFISIOLOGIA E PLANTAS DANINHAS	54,0 m <sup>2</sup> ,	Destina-se para as aulas práticas
XVI. LABORATÓRIO DE FÍSICA E MANEJO DE SOLOS	54,0 m <sup>2</sup>	Sem equipamentos. Destina-se para as aulas práticas
XVII. ESTAÇÃO EXPERIMENTAL DO CAMPUS DE GURUPI	64 hectares	Já estão Alocados diversos experimentos agrícolas. Possui unidades demonstrativas e de produção usadas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT.

Ao se comparar as condições físicas de oferta pelo curso de agronomia da UFT com as condições

atuais ofertadas pelo curso de agronomia de Humaitá se nota uma grande desvantagem do segundo em relação ao primeiro. As possíveis explicações para tamanha diferença nas condições de infra-estatura são as mais diversas, mas o fato é que não existe equidade para oferta, mesmo porque essa equidade ainda nem sequer chegou a ser pensada. Não existe ainda um projeto de desenvolvimento para região Amazônica que contemple suas particularidades e exija especificidade no modo de tratamento de sua população e de uso dos seus recursos naturais, os resultados das pesquisas meramente descritivas ainda não foram assimiladas ao ponto de permitir propostas apropriadas para lidar com as questões específicas de tal região.

#### **4. PERTINÊNCIA DOS CURSOS DE AGRONOMIA AO CONTEXTO AMAZÔNICO**

A falta de contextualização dos cursos de agronomia às realidades locais e nacionais é histórica, estando dissonante ao longo do tempo e no espaço, em pelo menos, nos seguintes aspectos: sua pertinência técnica às realidades locais e regionais – sem desconsiderar a necessidade de uma formação técnica universal- e sua adequação ao contexto social e econômico.

Quando falamos de adequação ao contexto social e econômico, estamos nos referindo ao conjunto de elementos que caracterizam a questão agrária e agrícola descritas por Silva (2007). Nesse sentido o fato é que a dinâmica das relações sociais ocorre em uma velocidade maior do que o aparato ideológico - educação formal – pode se adaptar para cumprir suas funções doutrinárias e até corrigir possíveis distorções. Na década de 60, por exemplo, já tinha sido observado que as relações de produção, no campo, não sendo capitalistas inviabilizavam o campo como mercado consumidor dos bens industrializados. Daí se percebeu a necessidade urgente de se mudar as condições do campo, para que o capitalismo pudesse realizar-se plenamente. No entanto, tal mudança esbarrava na realidade fundiária. Uma idéia da implicação do problema fundiário da época pode ser dado pelo seguinte fato: apenas 34,5% dos estabelecimentos agrícolas recenseados em 1950 tinham área inferior a 10 hectares (minifúndios) e, por isso, sua renda era muito pequena, revelando enorme dificuldade em reunir tecnologias adequadas e produtividade. Tais propriedades improdutivas concentravam a população rural, enquanto os latifúndios de mais de mil hectares estavam ociosos (Oliveira 1997).

Como medida para mudar tal situação, em 1965, mediante a Lei nº4.504, de 30 de janeiro de 1964, foi aprovado o Estatuto da Terra que pretendia uma gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. Ao mesmo tempo, passou-se a estimular a formação de agrônomos e veterinários e seu aperfeiçoamento profissional em níveis de mestrado e doutorado. Criaram-se “institutos” de Economia Rural e outros para que pesquisassem e apresentassem soluções para os problemas rurais. E com isso, fica claro o fim da crença de que todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento agrícola estavam disponíveis, bastando transferi-los aos agricultores. Percebeu-se que os conhecimentos existentes não eram suficientes. Urgia intensificar tanto a formação de profissionais quanto a produção de conhecimentos.

As instituições de ensino, no entanto, ao serem convocadas para formar os profissionais agrícolas

de nível superior, e para produzir os novos conhecimentos que se faziam necessários ao desenvolvimento, optaram pela formação de profissionais e pela produção de conhecimentos que interessassem principalmente aos latifundiários e não aos pequenos e médios agricultores; dessa maneira, estariam concorrendo para a instalação daquilo que Oliveira (1995) caracteriza como o modo de produção capitalista na agricultura. Tais instituições de ensino superior nunca estiveram e ainda, com raras exceções, não estão formando os profissionais nem gerando os conhecimentos que interessam ao pequeno agricultor ou à pequena empresa agrícola. O ensino e a pesquisa em sua maior parte são orientados para os problemas das grandes culturas como soja, eucalipto, cana-de-açúcar e outras de interesse do grande capital. Para uma afirmação mais consistente sobre tal situação se faz necessário recorrer aos dados de valores distribuídos pelas agências de fomento, o que não foi possível no momento. No entanto, não é difícil a constatação de que são pouco disponíveis as tecnologias aplicáveis às pequenas empresas rurais, as quais funcionam, em geral, em regime de policultura de produtos de subsistência. O surgimento da figura do especialista, explica-se pela ideologia capitalista, levando-as a produzir profissionais que só interessam ao grande produtor rural, uma vez que o pequeno produtor não tem condições de contratar esse tipo de profissional nem de adotar os refinados conhecimentos e tecnologias por eles difundidos. Sendo assim, podemos afirmar que as instituições de ensino e pesquisa agrícola estão muito mais a serviço do capital, do latifúndio e das multinacionais produtoras de insumos agrícolas de alta tecnologia. Por isso, fazem-se necessárias propostas alternativas de formação Profissional e de cultivo da terra que levem em conta as realidades locais, considerando os aspectos físicos e sociais.

Com base na nossa experiência docente no curso de Agronomia da UFAM, no período de 2004 a 2006, podemos dizer que desde a implantação do curso, em 1976, se constatou tentativas, embora de maneira tímida, em busca de uma adaptação do curso às peculiaridades regionais. Esse processo de adaptação ocorre juntamente com o processo de ocupação dos espaços administrativos pelos migrantes das regiões mais desenvolvidas do país e obedece a mesma lógica do colonialismo adotado pelos povos europeus quando chegaram à América. O exemplo mais claro disso está na própria grade curricular proposta na criação do curso de Agronomia. A qual não contemplava conteúdos sobre os aspectos regionais, mas contemplava conteúdos relacionados às grandes culturas industriais.

Na condição atual de área que possui proporcionalmente um dos maiores elencos, senão o maior, de profissionais altamente qualificados (M. Sc. e Ph. D.), no país, o ensino superior agrícola precisa, com os recursos da ciência, voltar-se sobre si mesmo, e realizar um minucioso levantamento de sua atual situação, principalmente no que se refere como proposta para o contexto amazônico. A partir disso, promover uma análise crítica de sua atuação isenta de narcisismo ou autodestrutiva e irresponsável. Só assim, talvez, poderemos responder que os cursos de agronomia ofertados nos Estados que forma a Amazônia Ocidental Brasileira têm o compromisso com a promoção do desenvolvimento que leva em conta a vocação da região amazônica em termos de sustentabilidade ambiental, promoção dos direitos humanos, desenvolvimento da democracia e da cidadania com qualidade de vida para todos/as.

Para uma melhor avaliação da pertinência dos cursos de agronomia para região Amazônica apre-

sentamos a seguir, a estrutura curricular do curso de agronomia ofertado pela sede da UFAM em Manaus. Na tabela 4 estão os conteúdos preconizados pelo Conselho Nacional de educação – CNE, Na tabela 5 são apresentadas as disciplinas de conteúdo profissional essenciais estabelecidos pelas diretrizes curriculares e as disciplinas desdobradas. Nas tabelas 6 estão listadas as disciplinas de conteúdo específico e na tabela 7 se apresenta o resumo da carga horária.

Tabela 4 - Núcleo de conteúdos básicos estabelecidos pelas diretrizes curriculares e as disciplinas que contemplam no curso de Agronomia do IEAA /UFAM

MATÉRIAS (CNE – Diretrizes Curriculares)	DISCIPLINAS DESDOBRADAS (UFAM)	CH	CR
Matemática	Cálculo	60	04
	Álgebra Linear	60	04
Física	Física A	60	04
	Física B	75	04
Química	Química Geral	60	04
	Química Orgânica Básica	60	03
	Química Analítica	60	03
Biologia	Biologia Celular	45	02
	Botânica Agrícola	60	03
	Zoologia	60	03
	Bioquímica	60	03
Estatística	Estatística	60	04
Expressão Gráfica	Desenho Técnico	60	03
Metodologia Científica e Tecnológica	Metodologia Científica	30	02
	Empreendedorismo	60	03
Informática	Informática Aplicada a Agronomia	75	04
<b>Total</b>		945	53

Legenda: CH: Carga Horária, CR: Créditos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia da UFAM.

Tabela 5 - Núcleo de conteúdos profissionais essenciais estabelecidos pelas diretrizes curriculares

e as disciplinas desdobradas no curso de Agronomia do IEAA /UFAM

MATÉRIAS (CNE – Diretrizes Curriculares)	DISCIPLINAS DESDOBRADAS (UFAM)	CH	CR
Avaliação e Perícias	Avaliação e Perícias Rurais	60	03
Construções Rurais	Construções Rurais	60	03
	Armazenamento e Armazéns de Grãos	60	03
Paisagismo, Parques e Jardins	Plantas Ornamentais e Paisagismo	45	02
Biotecnologia e Fisiologia Vegetal e Animal	Fisiologia Vegetal	60	03
	Anatomia e Fisiol. Comp. dos Animais Domésticos	60	03
	Biotecnologia	45	02
	Pós-colheita de Frutos e Hortaliças	45	02
Cartografia e Geoproc. e Georeferenciamento	Topografia Agrícola	60	03
	Sensoriamento Remoto Aplicado a Agronomia	60	03
Comunicação, Ética, Legislação, Extensão e Sociologia Rural	Comunicação e Extensão Rural	60	03
	Sociologia Rural	45	03
Economia, Administração Agroindustrial e Política e Desenvolvimento Rural	Economia Rural	60	03
	Planejamento e Administração Rural	60	03
Energia, Máquinas e Mecanização Agrícola	Máquinas Agrícolas	60	03
	Mecanização Agrícola	60	03
Fitossanidade e Microbiologia	Microbiologia Agrícola	60	03
	Fitopatologia Agrícola	75	04
	Entomologia Agrícola	75	04
	Plantas Daninhas e seu Controle	60	03
Hidráulica, Hidrologia, Manejo de Bacias Hidrográficas e Sistemas de Irrigação e Drenagem	Hidráulica Agrícola	60	03
	Irrigação e Drenagem	60	03
Manejo e Gestão Ambiental	Ecologia Agrícola e Recursos Naturais Renováveis	75	04

Meteorologia e Climatologia	Meteorologia e Climatologia Agrícola	60	03
Sistemas Agro-Industriais, Técnicas e Análises Experimental	Experimentação Agrícola	60	03
Solos e Nutrição de Plantas, Manejo e Conservação	Gênese e Morfologia do Solo	60	03
	Nutrição Mineral de plantas	45	02
	Fertilidade do solo	60	03
	Conservação e Manejo do Solo	45	03
Genética, Melhoramento, Produção Vegetal e Animal	Agricultura Geral	60	03
	Genética Agrícola	60	03
	Melhoramento de Plantas	60	03
	Olericultura	60	03
	Cultura de Leguminosas	60	03
	Cultura de Cereais	60	03
	Fruticultura	60	03
	Tecnologia de Sementes	60	03
	Silvicultura	60	03
	Produção de Monogástricos	60	03
	Produção de Ruminantes	60	03
	Pastagens e Nutrição Animal	60	03
Tecnologia de Produção, Controle de Qualidade Pós-Colheita de Produtos Agrícolas	Tecnologia de Produtos Agrícolas	60	03
<b>Total</b>		2475	125

Legenda: CH: Carga Horária, CR: Créditos

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia da UFAM

Tabela 6 - Núcleo de conteúdos profissionais específicos estabelecidos pelas diretrizes curriculares e as disciplinas desdobradas no curso de Agronomia do IEAA /UFAM

MATÉRIAS (CNE – Diretrizes Curriculares)	DISCIPLINAS DESDOBRADAS (UFAM)	CH	CR
Gestão Empresarial e Marketing	Empreendedorismo	60	03
Produção Vegetal e Animal	Grandes Culturas I	60	03
	Grandes Culturas II	60	03
<b>Total</b>		180	09

Legenda: CH: Carga Horária, CR: Créditos

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia da UFAM

Tabela 7 - Quadro Resumo das porcentagens de carga horárias estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares e as estabelecidas nas disciplinas desdobradas na UFAM

NÚCLEO DE CONTEÚDOS	DIRETRIZES CURRICULARES	DISCIPLINAS DESDOBRADAS (UFAM)
Básico	Mínimo de 25%	945 (26,25%) horas/aula
Profissionais essenciais	Mínimo de 40%	2475 (68,75%) horas/aula
Profissionais específicos	Máximo de 35%	180 (5,00%) horas/aula

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia da UFAM

## 5. CONCLUSÃO

Como resposta ao questionamento de quais os desafios para a conquista de melhores indicadores de qualidade e equidade no ensino superior da Amazônia pode afirmar que as mudanças necessárias para que se consiga melhorar a qualidade do ensino superior na Amazônia não ficam restritas aos fundamentos pedagógicos e aos procedimentos didáticos aplicados no ensino superior, mas por uma revisão completa do sistema de ensino nos estados que forma essa região. É necessário se deixar claro, por exemplo, que a formação do cidadão é contínua, começa na educação infantil e continua na sua graduação, mas cada etapa exige uma carga de conteúdo com significado de modo a contribuir para evolução do indivíduo na sua fase de desenvolvimento como ser humano e como cidadão consciente de seu papel, direitos e deveres. Somos da opinião que a formação técnica de um profissional pouco tem haver com as relações de afetividade que devem permear a formação humanística dada até o ensino médio, coincidente com uma fase de desenvolvimento psicológico do indivíduo que ainda é muito influenciada pela afetividade. Com base nessa premissa, podemos dizer que a qualidade técnica de um graduado em agronomia depende muito mais de condições materiais de oferta do que dos métodos didáticos usados. Somos da opinião de que a qualificação técnica será alcançada com a prática ofertada pelo curso. Para isso são necessários profissionais bem preparados tecnicamente em suas habilitações e com reconhecida notoriedade em suas atividades. Por outro lado, sabemos que a vontade de apreender por parte do estudante, necessária para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, passa, entre muitas e outras coisas, também pela sua crença em um projeto de vida como parte de uma sociedade baseada em princípios éticos e valores morais. Sociedade essa que se mantém estruturada somente se seus membros respeitarem os códigos estabelecidos. Mas as pessoas são livres para tomarem decisões e fazerem suas escolhas e parecem não terem mais a crença de que é possível se construir uma sociedade baseada no respeito, em todos os sentidos, na solidariedade humana indistinta e na igualdade de oportunidades para todos terem acesso aos avanços e conquistas da humanidade.

## REFERÊNCIAS

Brasil 2004. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Mapa da educação superior*. Brasília, DF: MEC; INEP, 85p.

Brasil 2001. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse estatística da educação superior – 2000. Brasília, DF: MEC; INEP, 400p.

Capdeville, Guy 1991. "O Ensino Superior Agrícola no Brasil". Em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (72): 172, p.229-261. Brasília.

Crespo, João Py. 1894. *Relatório apresentado ao Exm. Sr. Ministro da Agricultura pelo Diretor do Lyceu Rio-grandense de Agronomia e Veterinária de Pelotas*. Pelotas: Imprensa a Vapor, Liv. Universal de Echenique & Irmão. Apud: Capdeville, Guy 1991. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: (72): 172, p.229-261.

Freitag, Barbara. 1986. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes.

Lima, J.P., Rodrigues, L.M., Cunha, T.F. da et al. *Técnicos para o desenvolvimento da agricultura*. Rio de Janeiro: ABGAR: IBGE, 1961. Apud: Capdeville, Guy 1991. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: (72): 172, p.243-244.

Lepsch, Igor F. 2002. *Formação e Conservação dos Solos*. São Paulo: Oficina de Textos.

Neves, Eduardo. 2010. "Amazônia: ano 1000". In: *National Geographic* 11 (122): 30-49.

Neves, Eduardo Góes. 2002. *Arqueologia da Amazônia - Col. Descobrimos o Brasil*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Nunes, Benedito. 1990. *A Utopia Antropofágica: A Antropofagia ao alcance de todos*. São Paulo: Globo.

Oliveira, Arioaldo Umbelino de. 1997. *A agricultura Camponesa no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto.

Oliveira, Arioaldo Umbelino de. 1997. *Modo Capitalista de Produção e Agricultura*. 4 ed. São Paulo: Ática.

Silva, José Graziano da. 2007. O que é Questão Agrária. Coleção Primeiros Passos. 5 reimp da 2 ed.



# FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA AMAZÔNIA: NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA NAS UNIDADES ACADÊMICAS DO INTERIOR DA UFAM

---

Gilvânia Plácido Braule <sup>1</sup>  
Universidade Federal do Amazonas /INC

[gilvaniabc@gmail.com](mailto:gilvaniabc@gmail.com)

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas <sup>2</sup>  
Universidade Federal do Amazonas /IEAA

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

---

<sup>1</sup>. Licenciada em Pedagogia – Especialista em Gestão Educacional – Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS – Docente de ensino superior no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas. Pesquisa políticas e práticas de formação de professores no contexto da tríplice fronteira amazônica Brasil - Peru - Colômbia.

<sup>2</sup>. Licenciada em Pedagogia – Doutora em Educação. Docente no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente coordena pesquisa sobre educação superior nos campos contextuais, cognitivos, políticos e sociais.

# FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NA AMAZÔNIA: NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA NAS UNIDADES ACADÊMICAS DO INTERIOR DA UFAM

---

## RESUMO

O artigo faz uma abordagem sobre a formação de docentes universitários partindo de uma análise fundamentada nas necessidades e importância desta formação para qualidade do ensino superior. Os dados e reflexões deste trabalho partem da realidade educacional de duas unidades acadêmicas do interior da Universidade Federal do Amazonas - INC e IEAA – localizadas nas regiões do Alto Solimões e do Vale do Rio Madeira. As análises e reflexões focalizam a formação acadêmica e profissional dos docentes, suas experiências acumuladas e implicações destas na prática docente. O docente do ensino superior da Amazônia necessita de habilidades pedagógicas tanto quanto habilidades científicas, ambas importantes para a formação humana, social, política e científica dos sujeitos amazônidas que vivem numa biodiversidade significativa.

**Palavras-chave:** Conceitos de gestão, Caracterização do ensino superior, O ensino superior na Amazônia, Qualidade no ensino –avaliação dos cursos, Os desafios para uma educação básica preparatória para o ensino superior, Laboratórios, Orientação educativa.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo analisa-se a formação de docentes universitários das unidades acadêmicas do interior em Benjamin Constant e Humaitá na Universidade Federal do Amazonas. Objetiva-se analisar a necessidade e importância da formação docente superior para o crescimento profissional e qualidade acadêmica contribuindo para a formação de sujeitos e profissionais amazônidas residentes no Alto Solimões e Vale do Rio Madeira no estado do Amazonas - Brasil.

O processo de expansão das universidades para o interior no Brasil trouxe inúmeros benefícios para a população do interior do estado do Amazonas por meio da expansão da Universidade Federal do Amazonas em cinco campus, dentre eles, o Instituto de Natureza e Cultura – INC, localizado no município de Benjamin Constant e Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, localizado no município de Humaitá.

Ambos os Institutos foram implantados em 2006 e tiveram suas atividades acadêmicas iniciadas em novembro do aludido ano. Cada instituto oferece cursos oriundos do levantamento realizado no período de estudos para implantação, buscando atender a demanda social, cultural, econômica e educacional de cada região.

Neste trabalho apresentam-se resultados que provém de uma pesquisa de cunho longitudinal, na perspectiva quanti-qualitativa. Os pontos apresentados são oriundos das observações em serviço realizadas no âmbito das unidades - INC e IEAA - no período de 2006 a 2009, análise de documentos e revisão de literatura.

Os dados discutidos dão ênfase à profissionalização do docente universitário, ou seja, a formação como algo básico para sua atuação no ato educativo. É importante que se analise o nível de formação dos docentes, verificando o quanto falta para atingir um número ideal de docentes academicamente e profissionalmente qualificados. Além disso, interessante discutir as experiências profissionais e educativas acumuladas por estes docentes, as quais direcionam sua prática docente desconsiderando o contexto social, cultural e político em que os discentes estão inseridos.

Sabemos que o saber pedagógico e o saber científico são cruciais para uma prática docente promovedora da aprendizagem, formação humana e social dos sujeitos, neste sentido, a universidade necessita repensar as políticas de formação docente para fins de garantia da qualidade do ensino e o desenvolvimento social no interior do Amazonas.

## 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

No período de implantação um dos grandes desafios para a efetivação eficiente e eficaz da educação superior nestas unidades está sendo a formação de professores universitários. A expansão das universidades para o interior com a finalidade de atender as demandas socioeducativas, oportunizou o acesso à educação superior e, concomitantemente, ampliou o mercado de trabalho para muitos profissionais que ingressaram na carreira do magistério superior.

Sendo o interior carente de profissionais com formação em nível de mestrado e doutorado, a UFAM realizou concursos para o ingresso ao magistério superior com requisitos mínimos de graduação, salvo alguns cursos que não possuíam qualificação neste nível mínimo de formação no Brasil. Sendo assim, não houve uma aprovação máxima de doutores e mestres, ingressando um percentual significativo de graduados e especialistas. Além disso, alguns profissionais que possuíam titulação eram pesquisadores sem formação pedagógica para o magistério.

No segundo semestre de 2009, o corpo docente do INC era composto por 54 professores. Verificamos no quadro abaixo que não há um equilíbrio de formação no que tange a formação acadêmica dos professores em nível *scripto sensu*. De acordo com as informações obtidas no Plano de Capacitação de Docentes e Técnicos – PCDT - deste Instituto existem professores graduados que precisam de formação. São 55 professores, e destes, vemos que há os precisam de formação e os que já estão nesse processo em programas institucionais ou não.

TITULAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES

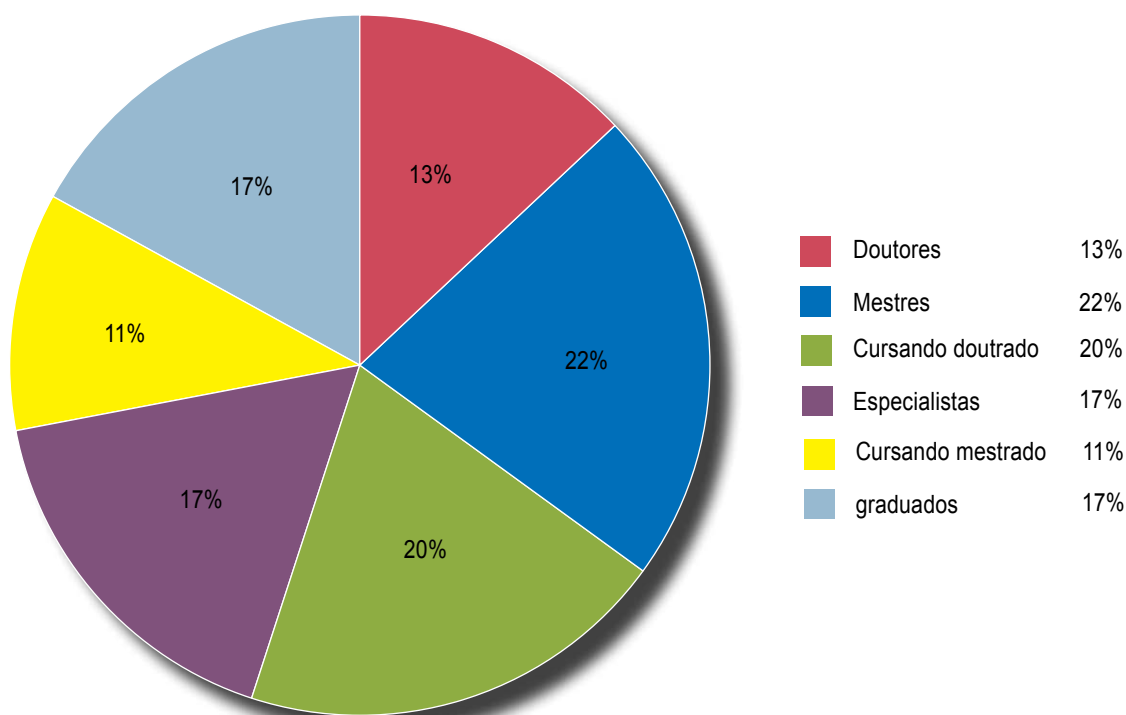


Gráfico 1 - Nível de formação dos docentes INC

Com um número bem reduzido de doutores já podemos detectar o quanto esta unidade enfrenta de problemas em relação à pesquisa. A quantidade de mestres é razoável, mas ainda não é o suficiente para o desenvolvimento das atividades além do ensino, a pesquisa e a extensão. Em Humaitá são 75 docentes e dentre estes existe a seguinte diversidade de formação:

### TITULAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES

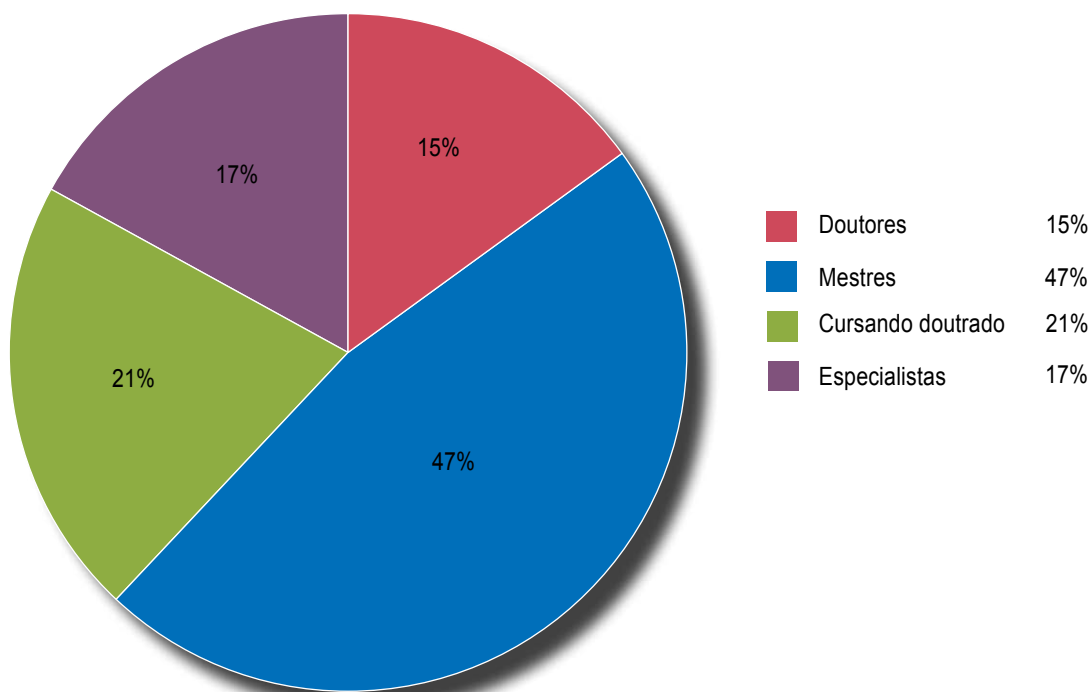


Gráfico 2 - Nível de formação dos docentes do IEEA

No início da implantação, houve um curso de formação em metodologia do ensino superior em 2006 e desde então, os professores estão sem formação inicial à docência superior, com exceção aqueles que se empossaram na sede e tiveram uma capacitação antes de iniciarem as atividades no interior. Mesmo assim, há professores efetivos que não tiveram formação mínima para a docência.

“Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar.” (Zabalza 2004: 141)

Seria importante que os docentes universitários, sobretudo os da Amazônia, tivessem essa formação humana, para fins de reconhecimento do sujeito e do ambiente amazônico tão peculiar, por isso é necessário um olhar pedagógico dos professores do ensino superior que tenha mais compromisso com a sociedade caracterizada por uma significativa diversidade cultural e social.

Além disso, esta diversidade também está inserida dentro da maior biodiversidade do mundo.

O docente do ensino superior necessita de uma formação mais ampla que “[...] enlaça a episteme, a epistemologia e a ética – articulando conhecimento e ação, saberes e valores, reflexões e atitudes, teorias e práticas -, marca o percurso de idas e vindas da construção do sujeito social [...]” (Sobrinho 2006:158)

Formação não significa somente competências, habilidades e condições legais requeridas para a prática profissional, vai, além disso. A formação se centra no caminho da construção da vida em sociedade. (Sobrinho 2006). E se consideramos que a finalidade principal da educação é a formação, não podemos desconsiderar o contexto em que os sujeitos educacionais estão inseridos.

Observando o grave problema da falta de formação dos docentes, a UFAM implementou políticas de formação a partir de 2008, consolidando a política da CAPES; incentivou a qualificação de docentes em programas interinstitucionais, institucionais e programas regulares desta e de outras universidades. Assim, cada unidade acadêmica realizou um Plano de Capacitação estabelecendo alguns critérios de afastamento, dentre estes, a conclusão de estágio probatório, “[...] a importância da formação inicial para os novatos, possibilidade de desenvolver programas integrados de formação que abarquem todo o pessoal da instituição, necessidade de buscar alternativas de formação adaptadas aos diversos tipos de professores (contratados, titulares, etc.)” (Zabalza 2004:158)

Os processos de capacitação devem considerar o que estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96 no seu art. 5, e único: Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis. Mas, para que isso seja realizado, é necessário que o professor esteja preparado para o processo de tomada de decisões na universidade. Há extrema necessidade do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a prática docente, a política de ensino e institucional.

Nas unidades acadêmicas é notório que grande parte dos docentes universitários apresenta um grau de preocupação com sua formação acadêmica, ou seja, para pesquisa com fins de titulação e publicações. Além de indicarem uma forte valorização do conhecimento, vendo como algo necessário para a educação, também se salientam compromisso com suas responsabilidades legais diante da instituição e dos estudantes.

Porém, diante da responsabilidade com os discentes nota-se que a formação humana e social do sujeito não é vista como algo fundamental, o importante é quanto o aluno vai aprender dos conhecimentos já acumulados na sociedade e quanto vai produzir para o meio acadêmico. A sociedade em que este discente faz parte não é considerada por muitos professores. Inclusive não considerando que a questão cultural é um fator implicador na aprendizagem, dizem que é um discurso já superado. Mas como pensar desta forma, sendo que atuam numa região caracterizada pela diversidade sociocultural? Além disso, esta realidade está dentro de uma biodiversidade ambiental no bioma da floresta amazônica, o que implica em mais peculiaridades.

Esta realidade é desconhecida por muitos professores que ingressam na carreira docente com ou sem experiência. Muitos deles apenas atraídos pelo mercado de trabalho que mais cresce nestes últimos anos, a docência superior. O processo de democratização e expansão do ensino superior favoreceu a amplitude positiva deste mercado, porém não está oferecendo a formação mínima necessária para o exercício desta profissão. Pimenta (2008:39) abordando o processo de identificação do professor afirma que:

[...] nota-se um afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão. Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho. O resultado disso é a expansão da oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu.

Apesar da economia globalizada diminuir o número de empregos, a necessidade de democratização de acesso ao ensino superior favoreceu o crescimento da empregabilidade na profissão docente. É notório que esta profissão cresce cada vez mais, porém com o seu crescimento apresentam-se outras necessidades a serem levadas em consideração no decorrer da efetividade da profissão.

Precisamos do ensino para grandes números, com manutenção de um padrão aceitável de qualidade. Todavia, para isso, precisamos de professores qualificados não só como pesquisadores, mas, sobretudo, como docentes comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

Sabemos que existe uma preocupação com o aumento de professores não qualificados para a docência superior, “[...] o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança. (Penin 2009:39). Todavia, ao pensar sobre a importância da qualificação para a qualidade do ensino vimos que esta quando pautada no contexto social, político, econômico e cultural encontrará mais subsídios, que além de instrumentalizar a docência com fundamentos teóricos e metodológicos, proporcionará uma formação pessoal e profissional pertinente.

Há uma preocupação da Universidade Federal do Amazonas concernente à formação inicial ao nível de stricto sensu, na qual o professor recebe formação para a pesquisa. Inclusive desenvolve programas específicos para a formação. E os fundamentos para o ensino? A pesquisa supre essa necessidade? Como o professor vai ensinar com qualidade proporcionando aprendizagem se este não tem conhecimento mínimo dos fatores que interferem positiva e negativamente na formação dos sujeitos amazônidas? Será se o ensino ministrado está sendo pertinente para o desenvolvimento humano e social no contexto amazônida, sobretudo no interior do Amazonas?

Partindo destes questionamentos pensamos que o professor é importante no processo de democratização do ensino, mas estes precisam de formação e valorização profissional, bem como

condições de trabalho. “Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores”. (Zabalza 2004:105). Neste sentido, verificamos a necessidade de investimentos, projetos de formação e políticas públicas que atendem as necessidades de formação do professor, tanto na formação inicial quanto na formação contínua.

A formação inicial e contínua é articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Sobretudo, fomentando nos professores a sua autonomia, sua criticidade e capacidade de decidir, sendo estes o centro das definições e implementações de políticas de ensino. (Pimenta 2008).

É necessário que os docentes participem de programas de formação que satisfaçam as necessidades pessoais e profissionais. Havendo um equilíbrio de interesses entre docentes e instituição, o docente se sentirá mais motivado no processo educacional que visa uma formação para o ensino superior de qualidade. Zabalza (2004:151) salienta que seria interessante que os docentes universitários participassem de:

[...] programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional, as quais não têm razão para se reduzir a incentivos materiais. O fato de que sejam cursos que nos permitam melhorar como docentes e estar em condições mais favoráveis para ajudar os alunos já são contribuições importantes à formação.

Para Penin “Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional” (2009:25). No decorrer da vida profissional ocorre uma relação pessoa/profissão num processo contínuo, manado de experiências diversas (estimuladoras e conflituosas). A profissionalização docente refere-se à formação de um sujeito na profissão docente que transcende a formação inicial e perpassa pela formação continuada. Nesse processo, ocorre a transformação do sujeito que se relaciona com a transformação da realidade.

A reflexão coletiva entre os pares docentes permite um alicerce, uma construção de novos referenciais pedagógicos. Todavia estes referenciais podem ser reconstruídos no processo da docência. O docente pode se provocar nessas reconstruções e isto influencia positivamente, pois havendo um compartilhamento de sucessos e dificuldades entre os pares, podem-se encontrar novas formas de superação das dificuldades que impedem o sucesso acadêmico. Os professores precisam de momentos que fomentem reflexões, é fundamental que este seja “um profissional reflexivo de sua ação docente”.

O meio acadêmico não valoriza a docência como essencial para a eficácia na carreira universitária. Há uma valorização apenas da titulação, pesquisa e produção bibliográfica. Sabemos que isso é relevante academicamente, no entanto, não é suficiente para instrumentalizar, preparar, formar um



professor universitário. Enquanto há uma forte pressão pelos pares no que concerne à titulação e as publicações, deveria haver também predisposição para se discutir e refletir sobre o ensino que o professor propõe a comunidade acadêmica estudantil.

A profissionalização do professor universitário necessita de uma qualificação pedagógica. Cursos esporádicos são importantes, mas não é suficiente. É necessário que no processo de qualificação cada professor reflita sobre sua prática pedagógica, para isso é essencial a efetivação de encontros contínuos com uma aproximação dos professores com metodologias inovadoras, bem como discussão sobre elas para que possam tê-las como parâmetros de avaliação sobre as experiências realizadas ( Behrens 2008).

É essencial que a gestão universitária implemente políticas de formação pedagógica e para a pesquisa. Neste sentido, é importante salientar e discutir sobre o papel do pedagogo, sendo que o papel deste não se restringe apenas na formação dos pedagogos na graduação, mas também, exercer atividades pedagógicas que possam propiciar momentos de reflexão pedagógica com seus pares de profissão docente, ou seja, com todos os professores que desenvolvem a docência no ensino superior, independentemente se a docência se efetiva em licenciatura ou bacharelado.

Segundo Behrens (2008:67-68) os pedagogos podem “[...] oferecer uma formação continuada aos professores, uma formação que os aproxime dos paradigmas inovadores, que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas que instiguem alunos a se tornar talentosos, éticos e produtivos.”

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. É freqüente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: “sou professor universitário” na medida em que isso é sinal de grande status social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que se refere a seus componentes docentes) é secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constrói e desenvolve-se essa identidade ( Zabalza 2004:107).

O docente universitário precisa estar ciente da sua profissão docente e identificar-se como tal. É necessário que a formação proporcione momentos reflexivos na coletividade levando o docente a superar os problemas da individualidade. Na visão de Behrens:

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente ( 2008:64).

Portanto, a universidade atendendo as determinações legais, as exigências sociais, necessidades individuais e profissionais por meio de políticas institucionais favorece o crescimento e o sucesso

educacional no ensino superior, ou seja, melhora o desempenho acadêmico e conseqüentemente o reconhecimento institucional. Todos nós, docentes do ensino superior temos que enfrentar os desafios postos para a docência e a instituição. Pois como disse Gonçalves o desafio é:

[...] o de estarmos conscientes de que o papel das instituições de ensino superior na formação dos seus docentes não pode (nem deve) parar na sua formação inicial, mas encarar a nova sociedade emergente e que nos obriga a admitir que aqueles (em nome do seu desenvolvimento pessoal e profissional) devem assumir a sua carreira como algo cuja qualidade depende dos sistemas de formação permanente ( ou, mais especificamente ao longo da vida) (2001:27-28).

### **3. IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE**

A docência é compreendida como exercício do magistério. E na compreensão de Rios “ O docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente, aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.” (2010:53) Dentre os professores que possuem titulação acadêmica em nível de doutorado, há os que têm apenas formação para atuar como cientista e não como docentes. E estes, ao se confrontarem com uma sala de aula, tendem a reproduzir o seu modelo de educação no qual foram formados, para o mercado de trabalho e construção da ciência.

Com uma formação sem conhecimentos pedagógicos, o docente tende a resistir algumas ações educativas que exija destes o saber pedagógico. O mesmo não vê importância deste saber para formação, sendo que possui apenas uma formação mais técnica e não humana e social. Alguns professores percebem suas necessidades pedagógicas e outros ignoram, sobretudo, os bacharéis que embasam suas práticas no seu modelo de formação e possuem resistência em afirmar a sua identidade de professor na prática docente, argumentando serem apenas pesquisadores, porém, fora da universidade se apresentam de tal forma.

“Os ares de mudança na universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só o fazem sob pressão e sob uma séria resistência” (Zabalza 2004:30).

O mesmo autor nos leva a pensar dizendo que “Discutir a universidade e refletir sobre o trabalho que fazemos nela como professores constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre nosso aluno e sobre nosso compromisso com a qualidade” (2004:30).

As reflexões realizadas devem partir dos problemas, das situações vivenciadas no fazer educativo

na universidade. A desconstrução das pré-noções e dos ranços existentes significa um passo fundamental para o processo de mudanças. Zabalza (2004:56 ) enfatiza que:

A possibilidade de “desconstruir” antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve permitir sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

O professor universitário numa região amazônica, sobretudo os que não conhecem a cultural local, sentem dificuldades em compreender alguns entraves no processo educacional. Eles precisam desconstruir suas noções e identidade cultural e construir uma nova identidade. Assim ele conseguirá compreender o discente entendendo que não existe processo educacional e formas de aprender e ensinar homogêneas. Os processos são diferenciados porque os sujeitos são diferentes, as necessidades são diferentes, bem como os interesses individuais e coletivos. A aceitabilidade da diferença e o respeito é algo essencial para o sucesso acadêmico. Os professores precisam ser sujeitos que ensinam e aprendem. E como disse Zabalza (2004:131) os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são, pois,

[...] o que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Parece claro que não é assim e que boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles.

Mas sabemos que o trabalho docente não se restringe apenas ao ensino, este profissional do ensino superior exerce outras funções que implica na sua carga horária de trabalho e qualidade nas atividades de ensino. O apoio institucional aos docentes, algo que acontecesse minimamente, poderia influenciar mais diretamente na docência se acontecesse com mais acompanhamento, orientações e debates entre os pares. O professor trabalhando de forma isolada sente dificuldades e conflitos, inclusive internos, pois como disse Zabalza (2004:142):

[...] as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-as em processos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas do desenvolvimento profissional.

Nós professores desenvolvemos nossa atividade profissional num contexto complexo e instável onde ocorre uma cadeia de mudanças (institucionais, científicas e profissionais), e, esta exige a criação de políticas de formação e atualização dos professores.

É extremamente convincente que a formação dos professores constitui um compromisso certo para as universidades, mas é difícil de operacionalizar. “A criação de planos de formação e sua implantação têm enfrentado muitas situações dilemáticas [...]” (Zabalza 2004:144), pois ao final é importante que a universidade veja o seu docente não só como profissional, mas também como pessoa, este precisa se sentir valorizado como ser humano. As suas necessidades pessoais devem ser reconhecidas, sendo que “[...] está claro que o desenvolvimento pessoal deve estar intimamente relacionado com as estruturas institucionais: mudanças estruturais podem demandar uma formação suplementar e, certas estruturas universitárias colaboram com a eliminação de desajustes e necessidades de formação” (Zabalza 2004:148).

Pensando assim podemos ver o quanto a universidade poderia fazer para melhorar a qualidade do ensino oferecendo formação e boas condições de trabalho para o professor. Este necessita de formação e motivação para fomentar nos espaços universitários e até fora dele uma formação acadêmica promissora e de qualidade.

A força da Universidade não está no pretense sobre o conhecimento. Está, sim, na capacidade de gerar um tipo essencial de conhecimento, na habilidade em trabalhar com ele e, principalmente, na competência em formar e educar pessoas para continuarem a executar ambas as tarefas. A força da Universidade, sua característica mais singular está na aliança entre educação e avanço do conhecimento (Cruz 2006:42).

No entanto, para que a universidade faça essa aliança é importante que se avance nas políticas de formação de professores, que forneça apoio institucional aos docentes, com subsídios necessários para a formação de pessoas capazes de pensar e criar conhecimentos. A falta de formação pedagógica é um fator negativo na educação superior e fortemente influenciador no sucesso acadêmico. Se a universidade se expandiu para contribuir no desenvolvimento humano e regional, esta deve corresponder para tal. Proporcionar ao professor momentos de reflexões sobre os seus erros e acertos é uma medida que pode se considerar essencial e promissora.

“Para enfrentar os desafios da hodiernidade, dentre eles o cumprimento da lei que rege o ensino superior; o professor do terceiro grau precisa de competência, do conhecimento, de sensibilidade, da ética, de estética, de consciência política.” (Passos 2009:39). Significa que o professor deve considerar no processo da docência: o ensino e a aprendizagem. O professor necessita ter o ensino como meio de proporcionar a aprendizagem e a formação do indivíduo nos campos intelectuais, afetivos, sociais e políticos. E como disse Pimenta (2008:14) “[...] O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregadas de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.”

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A totalidade das informações analisadas sugere que a necessidade de formação é um problema a ser resolvido a médio e longo prazo. O enfrentamento da problemática esbarra nos paradigmas dominantes junto ao conjunto de docentes do ensino superior que entendem a formação pedagógica como desnecessária para a função docente na universidade.

Por outro lado, poucos docentes estão convictos e aceitam as suas responsabilidades legais diante do processo de aprendizagem, bem como entendem a necessidade de formação continuada e permanente quanto aos conceitos inerentes à relação educativa neste nível de ensino. Compreendem o processo de motivação e aprendizagem incluindo domínio de técnicas didáticas pertinentes ao processo de ensino-estudo-aprendizagem em contexto acadêmico.

O que se constata é a ação de omissão estratégica da gestão diante desta problemática. Todavia, seria importante que a universidade oportunizasse formação pedagógica, sobretudo, com fundamentos na andragogia, aos professores com e sem titulação de mestrado ou doutorado, de modo que as questões relacionadas à necessidade de respeito à diversidade amazônica e da própria condição humana nas diferentes relações educativas sejam objeto de reflexão e incorporação às práticas de ensino na universidade, podendo exercer efeitos positivos sobre a qualidade dos indicadores de aprendizagem significativa e rendimento acadêmico.

O docente universitário precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar as teorias que propõe a seus alunos. Há um número significativo de professores que não possuem essas características e habilidades que poderiam ser supridas com uma formação contínua. Concordamos com Behrens ao afirmar que “[...] para possibilitar a formação contínua, propor com urgência projetos pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudos, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente (2008:65).

É importante e necessário, que a universidade no interior do Amazonas, desenvolva suas atividades objetivando desenvolvimento e oferecendo condições para os docentes ensinarem, pesquisarem e intervirem de forma eficiente e eficaz, fomentando assim o sucesso acadêmico e a formação necessária para os povos amazônicos do interior. Não podemos considerar apenas importante o acesso ao ensino superior, mas também a sua permanência e qualidade na formação. Somente assim, poderá haver contribuições no desenvolvimento social com a preservação cultural e ambiental necessária a qualidade de vida dos ditos “caboclos” e sujeitos amazônicos residentes no interior do estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996*. Brasília.

Gonçalves, Fernando Ribeiro. 2001. "Sucesso acadêmico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos". Em: José, Tavares & Santiago, Rui A.

Ensino Superior: (in) *sucesso acadêmico*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Masetto, Marcos (org.) 9 ed. 2008. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus.

Passos, Miriam Barreto de Almeida. 2009. *Professores do ensino superior: práticas e desafios*. Porto Alegre: Mediação.

Penin, Sonia; Miquel, Martínez; Valéria, Arantes Amorim (org.). 2009. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Pimenta, Selma Garrido & Léa, Anastasiou das Graças Camargos. 2008. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Rios, Terezinha Azêredo. 2010. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

Sobrinho, José Dias. "Formação, educação e conhecimento". 2006. Em: Elisabete, Pereira Monteiro de Aguiar. *Universidade e educação geral: para além da especialização*. São Paulo: Alínea.

Steiner, João; Malnic, Gerhard. 2006. *Ensino Superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: EDUSP.

Zabalza, Miguel A. 2004. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

# POLÍTICA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL: RAZÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA

---

Antônio Carlos Maciel <sup>1</sup>

[acmaciel@unir.br](mailto:acmaciel@unir.br)

Andréia da Silva Quintanilha Sousa <sup>2</sup>

[andreia\\_quintanilha\\_sousa@hotmail.com](mailto:andreia_quintanilha_sousa@hotmail.com)

Tânia Suely Azevedo Brasileiro <sup>3</sup>

[taniabrasileiro@gmail.com](mailto:taniabrasileiro@gmail.com)

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sócio-Ambientais pela UFPA, professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ariquemes. Professor do Mestrado em Educação da UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/ITES/UNIR.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRN, lotada no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho. Professora do Mestrado em Educação da UNIR e Pesquisadora dos Grupos UNIVERSITAS, PRÁXIS E HISTEDBR. Membro do Observatório da Educação CAPES/MEC/INEP.

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP, professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho; Líder do Grupo de Pesquisa: PRÁXIS; Coordenadora e docente do Mestrado em Educação da UNIR.

# POLÍTICA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL: RAZÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA

---

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo demonstrar as desigualdades regionais do Brasil e a necessidade de formulação de políticas de desenvolvimento diferenciadas para a Amazônia, em particular a de Ciência e Tecnologia (C&T). Utiliza-se de dados estatísticos secundários de órgãos oficiais, tendo por base os índices de população, do Produto Interno Bruto (PIB) e de Programas de Pós-Graduação para comparar o desempenho entre as regiões brasileiras. O resultado é que a concentração de riqueza (73%) nas regiões Sudeste e Sul repercute diretamente na concentração de C&T (72%). Essa concentração se reproduz de forma ainda mais desigual entre os Estados da Amazônia, onde Amazonas e Pará detêm 76% de PIB e 83% de C&T. Portanto, é urgente a prioridade que deve ser dada a inclusão de uma política de desenvolvimento diferenciada para a Amazônia, em particular uma política de consolidação do sistema de C&T, para que a região, de fato, se integre ao desenvolvimento brasileiro, da mesma forma como é urgente redistribuir a participação intrarregional em C&T.

**Palavras-chave:** C&T; Desigualdades Regionais; Amazônia



## 1. INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento brasileiro, por razões geográficas, econômicas e políticas, está baseado na concentração de Ciência e Tecnologia (C&T) nas regiões Sudeste e Sul. Este modelo cuja trajetória tem origem na segunda década do século XX, com a política de substituição de importações decorrente das limitações impostas pela I Guerra Mundial, consolidou-se com as políticas econômicas do Regime Militar, a partir de 1964, ainda e apesar do discurso da integração nacional. Os resultados das políticas de desenvolvimento, para as regiões Norte e Nordeste, são, ainda hoje, desastrosos e um obstáculo para que o país se coloque como protagonista no cenário internacional e permaneça no grupo intermediário de desenvolvimento.

Mesmo considerando a correspondência entre concentração de riqueza e concentração de C&T, por indicadores estatísticos, tal como será demonstrada por este artigo, há disparidades que precisam ser corrigidas entre o Norte e o Sul do país. E mais do que isso, na medida em que a política nacional se reproduz na política regional, há necessidade, também, dos ajustes entre os próprios Estados, no caso específico aqui tratado, da Amazônia.

Por outro lado, a ciência e tecnologia brasileiras são produtos majoritariamente produzidos pelo setor público, em particular pelas Universidades Públicas Federais e, por isso mesmo, um fator estratégico no processo de desenvolvimento desse país.

Esta é a razão pela qual a expansão do sistema público de ensino superior na Região Norte do Brasil é uma necessidade constatada por todos os indicadores, ratificada pelas autoridades e instituições de ciência e tecnologia, e uma condição sine qua non para a consolidação das universidades públicas do Norte do país.

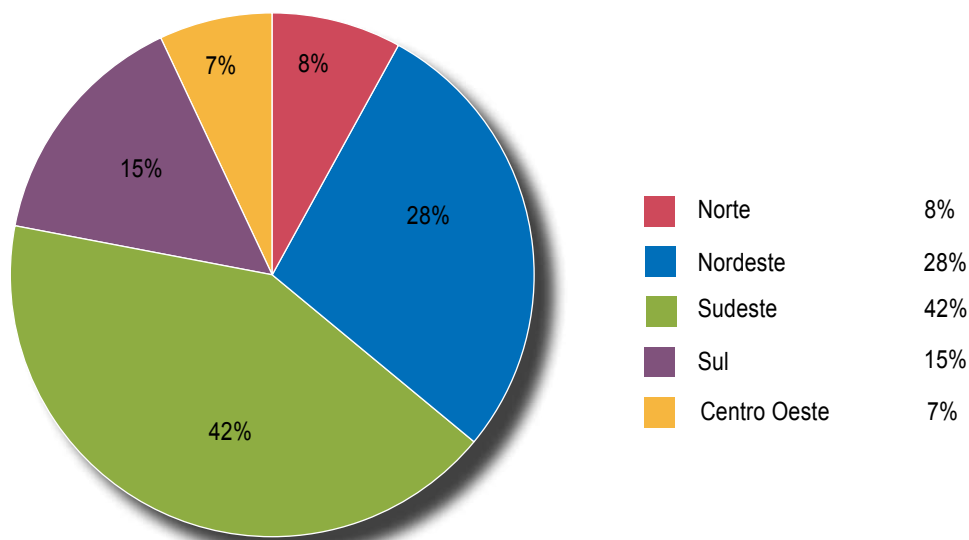
O objetivo deste artigo é demonstrar – por dois grupos de razões: as que apontam para a diminuição das disparidades regionais e as que reconhecem a urgência de uma resposta aos impactos sócio-ambientais decorrentes da ocupação sócio-econômica recente da região – que a superação das desigualdades regionais e intrarregionais é um imperativo tanto para o desenvolvimento da Amazônia quanto do Brasil.

## 2. AS DISPARIDADES REGIONAIS NO BRASIL

É histórica a concentração de ciência e tecnologia (C&T) no centro-sul do país (regiões sudeste e sul). Poder-se-ia, para atenuar tal concentração, argumentar que estas regiões também são as mais populosas e que sua economia, que pode ser medida pelo PIB regional, representa um volume de riqueza correspondente as suas necessidades.

No entanto, verificando bem os dados estatísticos, mesmo levando em consideração a correspondência C&T/População e C&T/PIB, consta-se que as disparidades ultrapassam os limites de uma suportável proporcionalidade.

FIGURA 1 – POPULAÇÃO DO BRASIL, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES



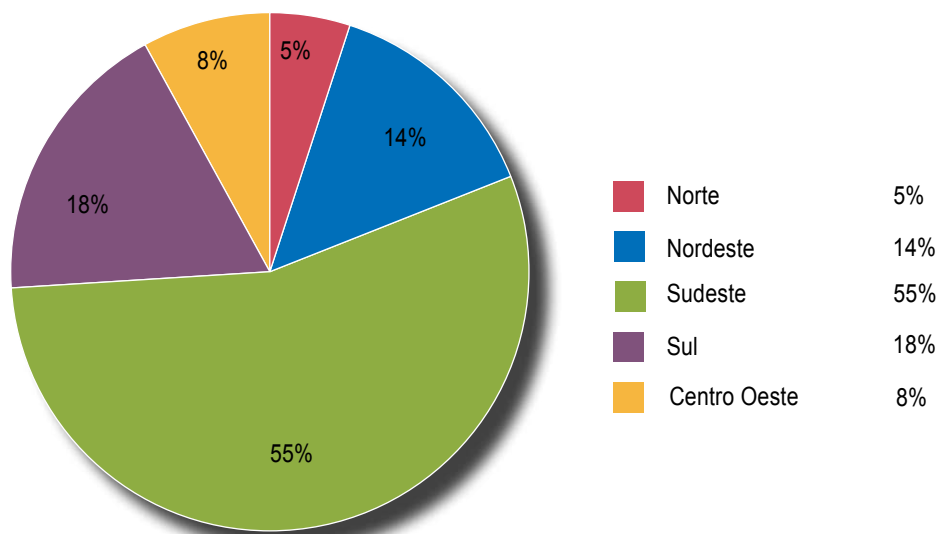
Fonte: BRASIL. FIBGE, Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007

Na Figura 1, percentual da população por região, observa-se que as regiões Sul e Sudeste detêm 57% da população.

O PIB das duas regiões, contudo, conforme se observa na Figura 2, chega a 73%, correspondentes a  $\frac{3}{4}$  de toda a riqueza produzida no país.

Qualquer política de C&T, na medida em que esta continua extremamente vinculada ao Setor Público, deveria buscar corrigir as diferenças entre as regiões, levando em consideração as demandas sociais destas.

FIGURA 2 – PRODUTO INTERNO BRUTO A PREÇOS CORRENTES,  
SEGUNDO GRANDES REGIÕES – ANO BASE 2004



Fonte: BRASIL. FIBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais

Não é o que ocorre nem em atendimento de graduação (embora este tema não é objeto desta nota) nem em termos de pós-graduação, conforme atestam os dados a seguir.

Esses dados demonstram que a correspondência em vez de se dá em função das demandas sociais, dá-se pelo poder concentrador de riqueza (o que não é nenhuma novidade) da região.

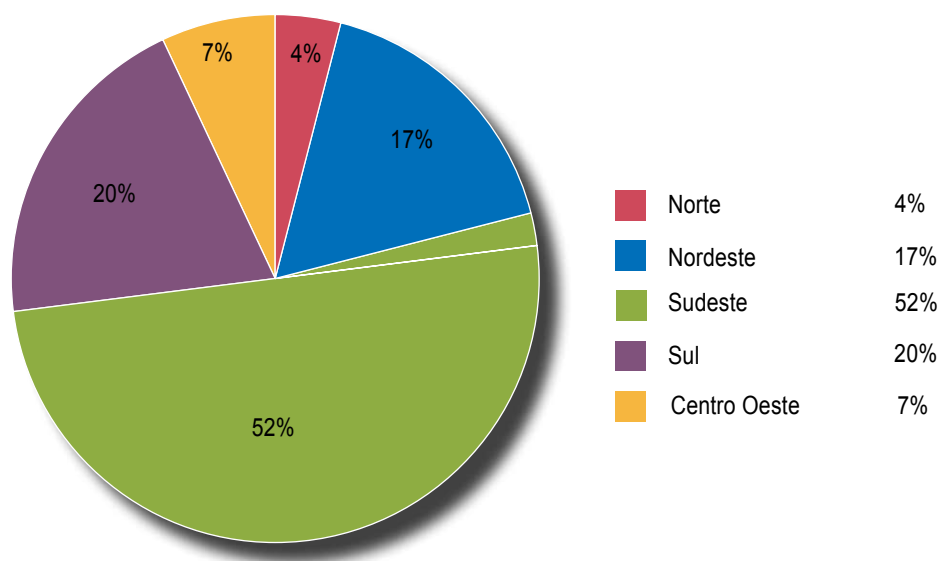
TABELA 1 – NÚMERO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, POR NÍVEL,  
AGRUPADO POR REGIÃO – ANO BASE: 2006

Região	Total	M	D	M/D	F
Centro Oeste	156	86	2	56	12
Nordeste	385	216	10	129	30
Norte	93	64	2	23	4
Sudeste	1184	348	20	734	82
Sul	449	211	5	204	29
<b>Total</b>	<b>2267</b>	<b>925</b>	<b>39</b>	<b>1146</b>	<b>157</b>

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante, Fonte: CAPES/MEC.

Com efeito, sem torturar os dados, haja vista que são oficiais e são facilmente encontrados nas fontes de referência, há uma correspondência quase biunívoca entre o percentual do PIB das regiões Sudeste e Sul (73%) e a oferta de Programas de Pós-Graduação (72%). Portanto, 16 e 15% acima da correspondência em relação à população (57%), o que em termos quantitativos absolutos significam uma distância abismal.

FIGURA 3 – PERCENTUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, AGRUPADOS POR REGIÃO



Fonte: CAPES/MEC – Ano Base 2006.

Não deixa de ser interessante, pelos parâmetros aqui analisados (PIB versus oferta de pós-graduação stricto sensu), que o Sul seja a região mais beneficiada nessa correspondência e o Nordeste, o mais prejudicado.

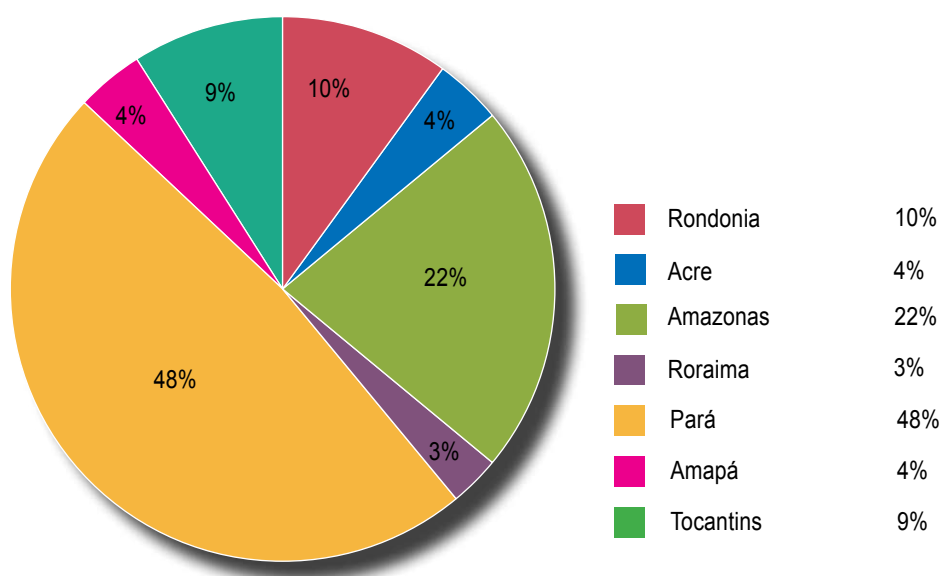
Mas é na relação oferta de pós-graduação stricto sensu versus população, que as disparidades entre as regiões são mais visíveis.

A oferta de programas de formação stricto sensu do Sudeste são 7% acima do percentual da sua população; o Sul, 5% acima; o Nordeste, 11% abaixo; e o Norte, 4% abaixo.

### 3. AS DISPARIDADES ENTRE OS ESTADOS DA REGIÃO NORTE

O modelo concentrador de riqueza e a correspondente concentração em C&T, não é, todavia, determinante apenas das disparidades regionais. Enquanto modelo de política pública, repercute diretamente na organização e na distribuição dos sistemas de C&T de cada uma das regiões. E a região Norte não é exceção.

FIGURA 4 – PERCENTUAL POPULAÇÃO DA REGIÃO NORTE, POR ESTADO



Fonte: BRASIL. FIBGE, Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007.

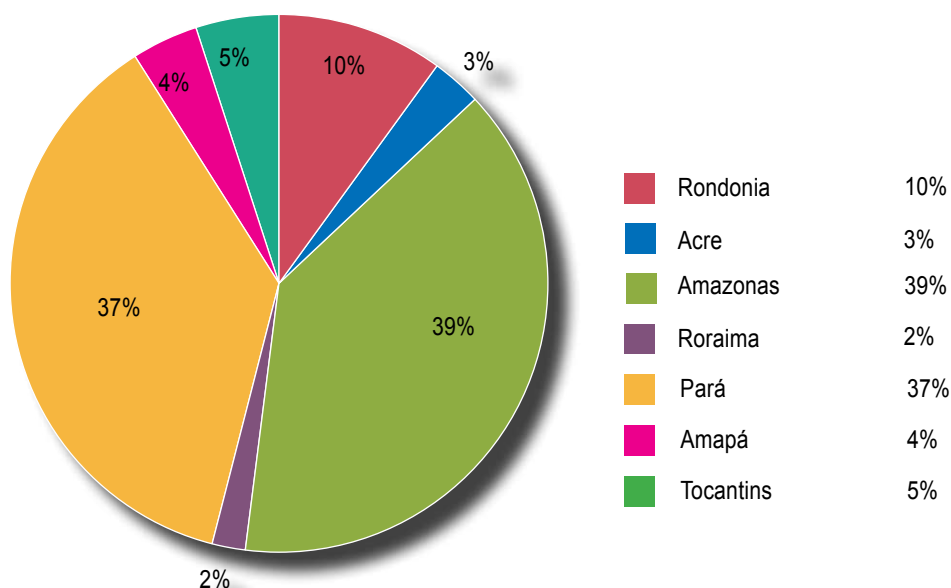
No geral os Estados mais tradicionais, com maior população e maior volume de PIB, concentram também, a oferta de cursos para a qualificação de recursos humanos, nos níveis da pós-graduação stricto sensu. Mas alguns aspectos diferem do padrão nacional.

Em termos de PIB, Pará e Amazonas encontram-se praticamente empatados com 37% e 39% respectivamente, e juntos concentram 76% de toda a riqueza produzida na região. 3% a mais, portanto, do que o representado pelas regiões Sul e Sudeste (73%) em relação ao restante do país. Concentração, porém, impressionantemente próxima da taxa nacional.

A diferença do padrão nacional reside no fato de que o maior PIB (Amazonas com 39%) não corresponde à maior oferta de Programas de Pós-Graduação (Amazonas, 36%), contra 47% de Programas oferecidos pelo Estado do Pará, cujo PIB atinge 37%. Essa diferença, no entanto, é absolutamente compreensível, porque o Pará detém mais que o dobro da população do Amazonas.

Entre os cinco Estados restantes, que detém 24% do PIB, ocorre um fenômeno interessante: olhando para o lado da oferta de programas de pós-graduação, percebe-se uma equidade nessa oferta de programas; olhando, porém, tanto pelo lado do PIB quanto da População, o Estado de Rondônia está extremamente prejudicado.

FIGURA 5 – PRODUTO INTERNO BRUTO A PREÇOS CORRENTES, SEGUNDO AS UNIDADES FEDERATIVAS DA REGIÃO – ANO BASE 2004

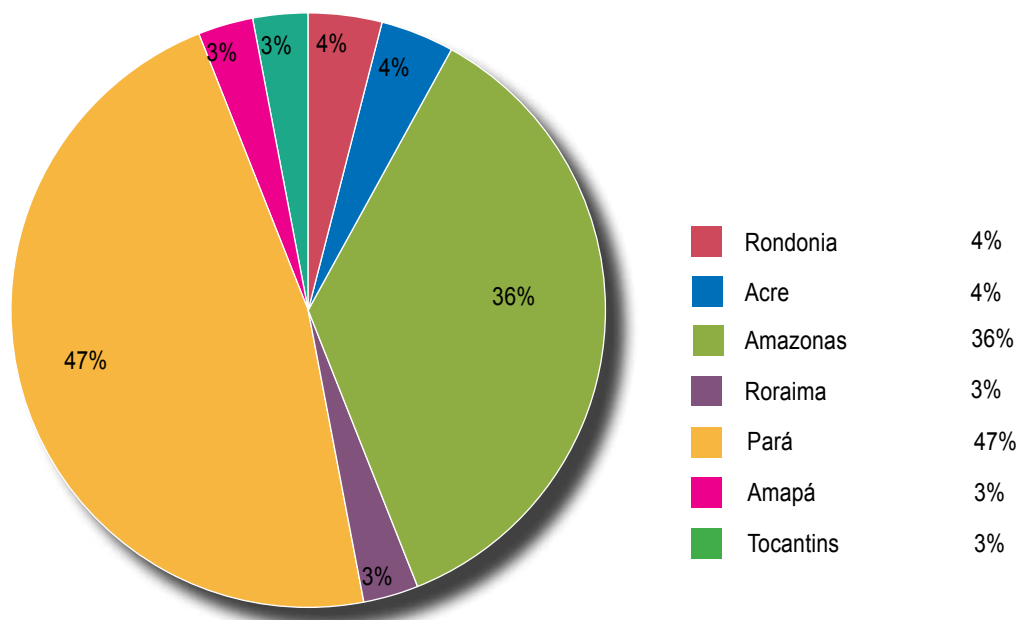


Fonte: BRASIL. FIBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais.

Detentor de 10% tanto de população quanto de PIB regional, o Estado de Rondônia somente é contemplado com 4% dos programas de pós-graduação stricto sensu. Ora, o PIB de Rondônia corresponde ao PIB de Acre, Roraima e Tocantins juntos. Esses Estados, igualmente juntos, disponibilizam de 10% dos programas regionais de formação pós-graduada, importando, por esse critério, numa defasagem de 6%, o que em termos quantitativos representa muito.

Do ponto de vista da população, o Estado de Rondônia tem quase a totalidade dos Estados do Acre, Roraima e Amapá, que juntos são responsáveis, também, por 10% dos programas stricto sensu. Portanto, a aparente equidade de oferta de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, entre os cinco Estados menores da Região, esconde uma distorção de oferta desses Programas com prejuízo significativo para o Estado de Rondônia. Comparativamente, se o Nordeste é o mais prejudicado em termos nacionais; o Estado de Rondônia o é em termos intrarregionais.

FIGURA 6 – PERCENTUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, AGRUPADOS POR UNIDADE FEDERATIVA DA REGIÃO



Fonte: CAPES/MEC – Ano Base 2006.

Os dados expostos acima demonstram o déficit, exemplificados pelos Programas de Pós-Graduação, que o país tem com a região Amazônica e, no âmbito desta, o déficit que o país e a região têm com o Estado de Rondônia. Bastariam esses dados para justificar a oferta à população, desse Estado, de Programas de Mestrado que viessem não só dar consistência e amadurecimento científicos aos grupos de pesquisa da Universidade Federal e de outras Universidades Federais que devem ser criadas, mas também aporte tecnológico necessário de que precisa o desenvolvimento sustentável regional.

A oferta tanto do mestrado em educação em particular, quanto de outros que visem consolidar o desenvolvimento regional, não se justifica apenas por se tratar de corrigir uma defasagem de formação em recursos humanos qualificados com relação às necessidades do mercado ou da população, mas do que isso, trata-se do pagamento de uma dívida aos impactos sócio-ambientais causados pela ocupação antrópica das últimas décadas.

#### 4. AS NECESSIDADES EM C&T DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A ocupação sócio-econômica do Estado de Rondônia, a partir de 1970, através dos Projetos de Colonização do Programa de Integração Nacional, causou uma profunda mudança na paisagem natural da região.

O processo de ocupação do Estado de Rondônia tem sido objeto de estudo das mais diversas áreas de conhecimento. Antropólogos como Teixeira (1999); sociólogos como Martins (1982 e 1986), Lopes (1983), Silva (1984); economistas como Hébette e Acevedo (1982), Mesch (1984), Cunha (1985) e Batista (2001); passando por historiadores, tais como Perdigão e Bassegio (1992), e geógrafos como Becker et al. (1990), Coy (1986), Santos (1999) e Amaral (1999), chegando a ecólogos como Miranda (1987) e Fearnside (1989), têm apresentado suas interpretações a respeito do processo de colonização desencadeado, a partir de 1970, pelo Plano de Integração Nacional, através de seus diferentes Programas.

Esses estudos são unânimes em reconhecer que esse é o processo mais intenso ocorrido durante as décadas de 70 e 80, mais precisamente entre 75 e 85, em todo o Brasil. Da mesma forma como, também, são unânimes em apresentar, cada um pelo seu ângulo, os problemas e os impactos ambientais, culturais e sociais, que os equívocos, desse tipo de ocupação, estavam causando ou poderiam vir a causar. Martins, bem a propósito, afirma sobre a forma de ocupação:

“O que temos agora é a aplicação de um outro modelo de ocupação, que pretende anular e revogar os modelos anteriores... Por isso, não estamos diante de um processo de ocupação da Amazônia; estamos, na verdade, diante de uma verdadeira invasão da Amazônia, em que os chamados pioneiros não raro se comportam, ante os primeiros ocupantes, como autênticos invasores – devastando, expulsando, violando direitos e princípios” (1982:68-69).

De fato, a década de 70, preparada pelo governo militar na década de 60, se caracteriza pela penetração do grande capital na Amazônia que, todavia, não se dá da mesma maneira em todos os lugares, ainda que o movimento fosse o mesmo. Essa penetração se dá através de enclaves minerais, tais como Carajás-PA, Serra do Navio-AP, Bom Futuro-RO, Presidente Figueiredo-AM; dá-se através de Zonas Francas, tal é o caso de Manaus e de zonas de livre comércio, nas divisas de Rondônia, Acre e Amapá; dá-se ainda sob a forma de frentes de ocupação em territórios integrados ao mercado nacional, tal é o caso de Mato-Grosso do Sul e Goiás, e sobre territórios não integrados, particularmente Pará, Mato-Grosso e Rondônia.

A situação específica de Rondônia, enquanto Território Federal de um lado e, de outro, enquanto área de grandes seringais, fez que esse fosse o 'locus' privilegiado, naquela década, dos projetos fundados numa concepção de colonização integrada, baseada na pequena propriedade rural<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Acresce-se às condições específicas de Rondônia o fato de não possuir oligarquia forte, o acesso rodoviário desde meados de 60, existência de manchas de terras férteis próximas a BR, além de vastas áreas de terras devolutas (Mesch 1984:170), fatores que, com a tutela do Estado, possibilitaram um afluxo migratório de tal intensidade que motivou Becker (1990:147) a repensar seu próprio conceito de fronteira, enquanto “espaço não plenamente estruturado e, por isso, dotado de elevado potencial político [...] Tais elementos e condições comandam, sem dúvida, as transformações sociais não só na Amazônia oriental, mas em grande parte do país. Em áreas localizadas, contudo, a dinâmica da transformação social, embora ditada pelas estratégias do Estado e das corporações, parece ser hoje comandada por uma atuação crescente da população... Este é o caso de Rondônia... A dinâmica do povoamento foi tal que aí se desenrola um dos mais significativos processos de transformação econômica, social e política do Brasil contemporâneo.”



Observe-se que, quando se diz concepção de colonização integrada, baseada na pequena propriedade, não se quer dizer somente na pequena propriedade, como se é induzido a pensar por alguns estudos. Isso significa então que, embora baseada na pequena propriedade, a colonização integrada, em Rondônia, desde o início, desde portanto, a Operação Amazônia, já previra o acoplamento com a média e a grande propriedade. Inegável é, desde logo, que o processo fora intenso. De acordo com Becker (1990:177) “o crescimento demográfico entre 1970 e 1980 foi fantástico, com elevação das densidades de 0,4 para 8,5 hab/km<sup>2</sup>”, e arremata com base em um estudo seu (Cf. Becker 1985:146):

“A dinâmica social em Rondônia é reveladora de mecanismos de atuação do Estado, mas também da potencialidade da prática social. O processo de povoamento se identifica com a produção de uma nova região – hoje institucionalizada como um Estado da Federação –, produção dirigida e executada diretamente pelo Governo Federal, mas efetivada pelas mãos de milhares de migrantes, cuja, iniciativa é, hoje, ao contrário do que ocorre na Amazônia oriental, dominante”.

De acordo com ela, portanto, a especificidade da dinâmica social em Rondônia é resultante da conjugação de esforços, entre governo e população, dominada por esta última, a partir de 85.

A conjugação de esforços em Rondônia, todavia, assume características muito peculiares. Porque em primeiro lugar, se de um lado, o fluxo migratório do final dos anos 70 obriga o Estado a aligeirar o processo de assentamento, de outro, isso é realizado através de uma nova metodologia, que incluía a redução do lote pela metade e a quase desobrigação total do Estado em relação à infra-estrutura, como é o caso do PAR – Projeto de Assentamento Rápido (80-82) e, em parte, dos PAS – Projetos de Assentamento, subsequentes. Apesar disso, o processo de ocupação ficou sob a direção do Estado de 1970 ao início dos anos 80 e, pelo menos a partir de 1986, sob a crescente organização política do Movimento Sem-Terra, que não é um movimento espontâneo.

Como consequência, em segundo lugar, só se pode falar propriamente de movimento espontâneo no interstício entre 80 e 86, quando o Estado, pressionado pela demanda, muda sua estratégia exatamente para não perder o controle do processo. O que é devido, frise-se, em boa medida ao aporte financeiro do POLONOROESTE, que teve, exatamente nesse período, o seu grande momento. Ademais, nesse período, como acrescenta Mesch (1984:196) “os fatores de expulsão de migrantes, nas regiões de origem, são maiores que os fatores de atração existentes em Rondônia”<sup>2</sup>. Desse modo, parece exagero subtrair a importância do movimento social como um todo ou de reduzi-lo ao espontâneo.

Em terceiro lugar, porque nos projetos de assentamento, a partir de 1986, supostamente destinados aos tais movimentos espontâneos, grassam irregularidades e desistências, logo não poderiam ter a força isoladamente que se supõe ter. De acordo com Amaral (1999:100-111) – a partir de pesquisa de campo realizada, em 1997, no PA – Vale do Jamari, instalado em 1986, com área média de 45 ha

2 Vejam-se as razões para tal afirmação nas p. 195-196 da dissertação do referido autor.

para 1.081 assentados – desses somente 8,88% eram remanescentes, sendo 82,89% expropriados (dos quais 74,19% dos novos proprietários estão em situação irregular), enquanto que 8,23% foram expulsos pela inundação do lago da UHE de Samuel. Resultado: dos 1.081 lotes de 1986, são encontrados, até aquela data, 372 proprietários.

Exatamente por isso, em quarto lugar, a força dos movimentos sociais não decorre apenas dos movimentos espontâneos, cujos sujeitos, supostamente, são os beneficiários desse tipo de assentamento, mas da diversidade social que compõe o movimento com um todo, incluindo aí a leva dirigida, onde se encontram pequenos, médios e grandes proprietários. No limite, a consistência da ocupação em Rondônia, é produto da organização desses sujeitos, enquanto sociedade civil, conceito, aliás, mais apropriado para sugerir um movimento que faz pressão contra o Estado, mas ao mesmo tempo depende dele, numa relação contraditória, porque interdependente.

Em decorrência dessa intensidade, porém, os impactos do processo da ocupação econômica e humana de Rondônia suscitaram nos cientistas a realização de pesquisas, que avaliaram esses impactos, cada um a partir de suas áreas de interesse.

Há impactos de toda ordem. Há os impactos culturais, tanto as referentes à destruição das culturas autóctones, dadas as conseqüências das relações sociais com a cultura nacional (Teixeira 1999:229-235), quanto àquelas relativas à subjugação das populações tradicionais, por suas vantagens sociais e tecnológicas (Teixeira 1999:227-228, 235-240). Há os impactos ambientais, quer por desmatamento (Fearnside 1989:21-29) quer por erosão do solo (Fearnside 1989: 39-48). Há os impactos sócio-econômicos, tanto sobre a transformação da estrutura agrária (Maciel 2004 e 2005; Amaral 1999; Santos 1999; Batista 2001), quanto sobre a transformação da estrutura social, agora baseada no colono, de acordo com estes mesmos autores.

Para finalizar, exemplifica-se com o fator mais visível (nem por isso o mais importante): o desmatamento da Amazônia e, dentro desta, o desmatamento no Estado de Rondônia, que é um caso atípico na região tanto pela forma, quanto pela intensidade.

FIGURA 7 – TAXA DE DESMATAMENTO ANUAL NA AMAZÔNIA LEGAL



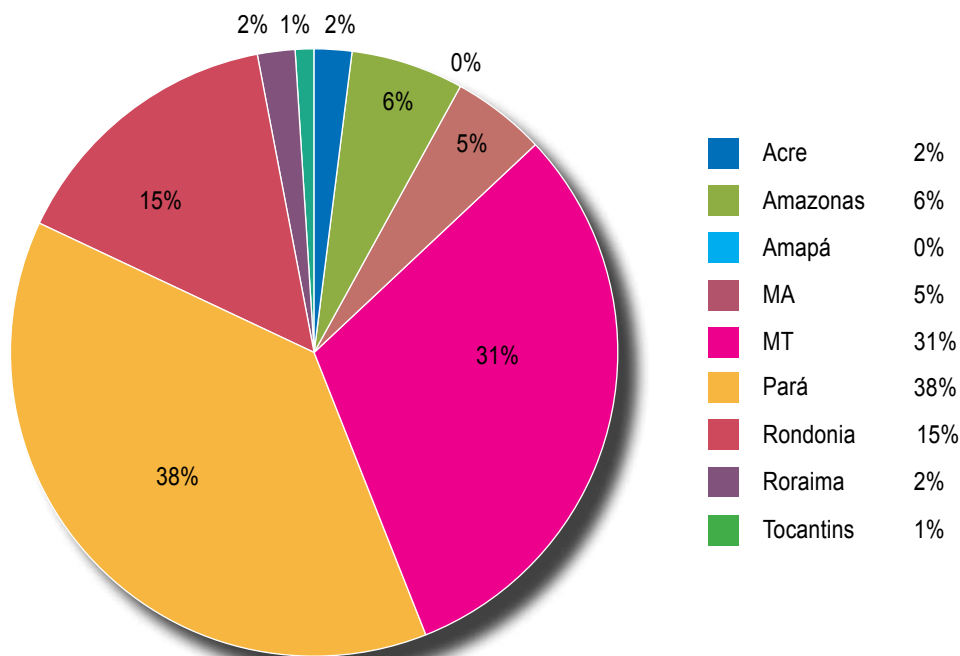
FONTE: <http://www.inpe.br>. Acesso em 15/10/2007.

Conforme se observa pelo Gráfico acima, o INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais estima que, no período 2005-2006 (os dados deste último ano ainda estão sendo processados), o desmatamento na Amazônia fique entre 13.100 e 14.039 km<sup>2</sup>. De acordo com notícia divulgada, em 26/10/2006, no site do Instituto:

“O INPE analisou 34 imagens, onde ocorreu 67% do desmatamento na Amazônia no período de 2004-2005. A taxa calculada nestas imagens foi 8.836 km<sup>2</sup>. Com estes dados, o INPE estima que a taxa de desmatamento da Amazônia para o período Agosto 2005 – Agosto 2006 seja de 13.100 km<sup>2</sup>, com uma margem de erro de 10%. Esta projeção indica uma queda de 30% em relação ao período 2004-2005. É a segunda menor taxa de desmatamento na Amazônia verificada desde que o INPE iniciou este tipo de levantamento anual em 1988”.

Apesar da queda pontual em relação aos anos de 1990, a trajetória da taxa de desmatamento na Amazônia do gráfico não deixa dúvida de que a tendência é sazonal, cujo ciclo não raramente é determinado por campanhas internas decorrentes de pressões externas. Concorrendo para o processo, há o caso do Estado de Rondônia que, embora criado no final de 1981, assume posição destacada na problemática do desmatamento, conforme se pode observar pela Figura 8.

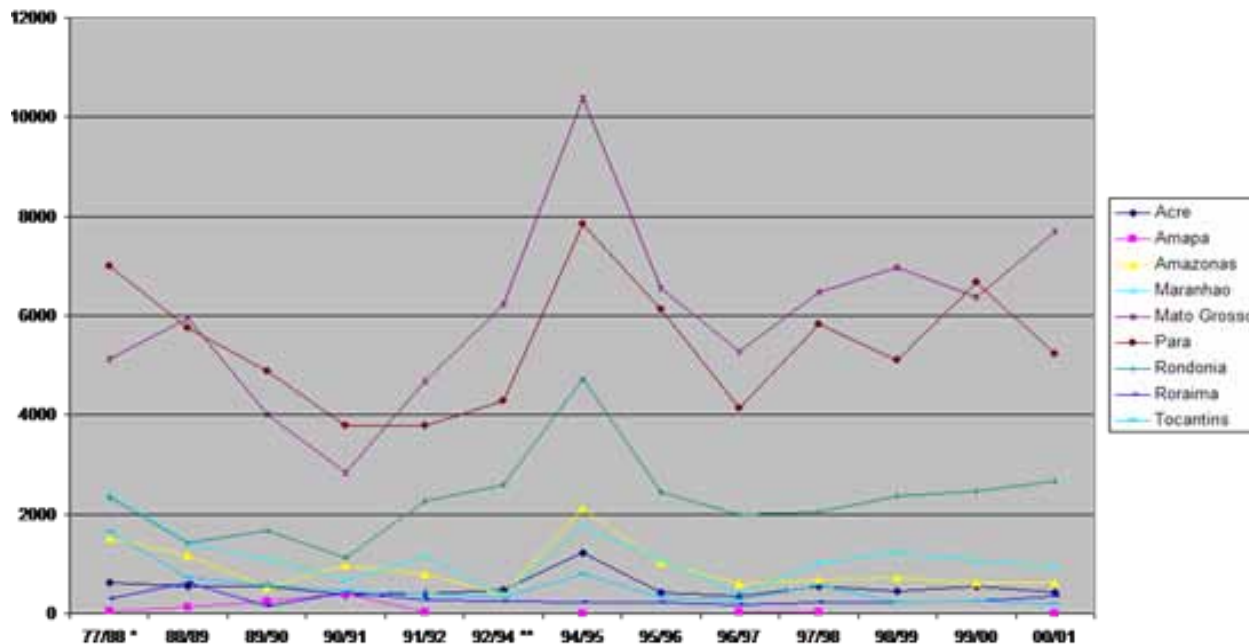
FIGURA 8 – TAXA DE DESMATAMENTO DA AMAZÔNIA LEGAL, POR UNIDADE FEDERATIVA, DO PERÍODO DE 2005-2006



FONTE: <http://www.inpe.br>. Acesso em 15/10/2007

De acordo com o INPE, no mesmo período (agosto/2005 – agosto/2006), o Estado de Rondônia é o terceiro em desmatamento na Amazônia Legal e o segundo da Região Norte.

FIGURA 9 – DESMATAMENTO NA AMAZÔNIA LEGAL, POR ESTADO DA REGIÃO, ENTRE 1988 E 2001



FONTE: INPE/2004.

Já o gráfico da Figura 9, referente ao período entre 1988 e 2001, acima, portanto quase duas décadas antes, mostra que a posição, lamentavelmente histórica, ocupada pelo Estado de Rondônia não mudou: permanece no terceiro lugar, entre os maiores devastadores da floresta, numa posição muito acima dos Estados com menor taxa de desmatamento.

Acresça-se a essa condição regional, que o Estado Rondônia possui, proporcionalmente, a maior malha rodoviária do Norte, os dois municípios com maior taxa de crescimento populacional do país, o segundo plantel de gado do Norte e Nordeste, as maiores jazidas de cassiterita e diamantes da região e, para concluir, é para esse Estado que estão projetadas os dois maiores investimentos em energia do país, as Hidrelétricas do Rio Madeira, além do Gasoduto de Urucum no trecho Coari-AM/ Porto Velho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Artigo pretendeu mostrar que as políticas de desenvolvimento no Brasil continuam fomentando a concentração da riqueza do país nas regiões Sul e Sudeste e, por conta disso, a concentração de C&T, aumentando as distâncias entre essas regiões e as regiões Norte e Nordeste.

Esse desenvolvimento regionalmente desigual tem imposto, ao país, dificuldades cada vez maiores tanto para concorrer com os países adversários, quanto para superar os graves problemas sociais e ambientais.

Pelos dados, aqui expostos, a política concentracionista do governo federal repercute, até de modo mais intenso, na própria região Norte. Nesta, Rondônia, pela economia e população que apresenta, por um lado, e pelos danos causados ao meio ambiente, por outro, é o Estado mais penalizado por tal política de desenvolvimento.

Diante de um quadro como, uma política de desenvolvimento sensata deve apontar para a distribuição mais equitativa dos fatores de desenvolvimento, não só entre as regiões, mas também no interior destas.

Em se tratando de ciência e tecnologia, o conjunto desses fatores parece demonstrar, com agudeza, a importância de Programas de Mestrado e Doutorado para a Amazônia Ocidental, como um todo, e para o Estado de Rondônia, em particular, a fim de intensificar a formação de recursos humanos de alta qualidade para responder com C&T as demandas do desenvolvimento econômico com equidade social e responsabilidade ambiental.

## REFERÊNCIAS

Amaral, José J. O. 1999. *"Os latifúndios do INCRA: a concentração de terra nos projetos de assentamento em Rondônia"*. 128 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Batista, Israel X. 2001. *"Desenvolvimento sustentável em Rondônia: políticas públicas, desmatamento e evolução socioeconômica"*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geociências e Meio Ambiente) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP.

Becker, Berta K. 1985. *"The crisis of the state and the region: regional planning questioned"*. Environment and planning. Society and Space. London, v. 3, p. 141-53.

\_\_\_\_\_. 1990. *"Estratégia do Estado e povoamento espontâneo na expansão da fronteira agrícola em Rondônia: Interação e conflito"*. In: BECKER, B. MIRANDA, K. & M. Machado, L. O. *Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território*. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ.

Brasil. FIBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais. 2006. *"Contas regionais do Brasil 2004"*. Rio de Janeiro: IBGE.

\_\_\_\_\_. 2007. *Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007*. Rio de Janeiro: IBGE.

Brasil. MEC. 2008. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. Número de Programas de Pós-Graduação, por nível, agrupado por Região. Ano Base: 2006*. Brasília-DF: MEC.

Coy, Martin. 1986. *Problemas atuais de colonização e desenvolvimento rural numa fronteira agrícola na Amazônia brasileira e a resposta do Estado: o caso de Rondônia*. In: EMBRAPA/CPATU. 1º Simpósio do Trópico Úmido. Anais. Vol. VI: Temas Multidisciplinares, p. 321-331. Belém: EMBRAPA.

Cunha, Silvio R. P. 1985. *"O xadrez da terra: um estudo da colonização dirigida em Rondônia"*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém.

Fearnside, Philip M. 1989. *"A ocupação humana em Rondônia: impactos, limites e planejamento. Assessoria de Divulgação Científica"*. SCT/PR, CNPq (Relatório de Pesquisa nº 5), Brasília: 76 p.

\_\_\_\_\_. 1991. *"Desmatamento e desenvolvimento agrícola na Amazônia Brasileira"*. In: Lena, P, Oliveira, A. E. de (Org.). *Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.

Hébette, Jean & Rosa Acevedo. 1982. *"O Estado e a reprodução social: Ariquemes – Rondônia"*. Belém: NAEA (série Seminário e Debates N. 09).

Instituto Nacional De Pesquisas Espaciais. Programa de desflorestamento. Disponível em: <<http://www.inpe.br>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

Instituto Nacional De Pesquisas Espaciais. Programa de desflorestamento. Disponível em: <<http://www.inpe.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

Lopes, Eliano S. A. 1983. *"Colonização Agrícola em Rondônia: a relação parceleiro-agregado como manifestação de resistência à expropriação"*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Técnicas agrícolas) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Itaguaí-RJ.

Maciel, Antônio C. 2004. *"Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia"*. 348 f. Tese (doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

\_\_\_\_\_. 2005. *"Campesinato e fronteira: estratégias produtivas da agricultura familiar em Rondônia"*. Cascavel-PR: UNIOESTE.

Martins, José de S. 1982. *"Expropriação e violência: a questão política no campo"*. 2a. ed. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1986. *"A reforma agrária e os limites da democracia na 'Nova República'"*. 3a. ed. São Paulo: Hucitec.

Mesch, José. 1984. *"A gênese e a expansão capitalista em Rondônia: as frentes de migração e formas de propriedade"*. 281 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Miranda, Evaristo E. 1987. *"Rondônia– terra do mito e o mito da terra: os colonos do Projeto Machadinho"*. Porto Velho: EMBRAPA.

Perdigão, Francinete & Bassegio, Luiz. 1992. *"Migrantes amazônicos: Rondônia: a trajetória da ilusão"*. São Paulo: Loyola.

Santos, Carlos. 1999. *"A fronteira do Guaporé"*. Porto Velho: EDUFRO.

Silva, José P. 1984. *"Jaru: colonização e campesinato: política de colonização e sobrevivência da produção camponesa no Estado de Rondônia"*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande.

Silva, Lourenço J. T. 1984. *"O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária na Amazônia: palestra na Comissão da Amazônia da Câmara dos Deputados"*. Brasília: CDI/Câmara dos Deputados.

Teixeira, Carlos C. 1999. *"Visões da natureza: seringueiros e colonos em Rondônia"*. São Paulo: EDUC.

# INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

Aristonildo Chagas Araújo Nascimento <sup>1</sup>

[aristonildo@ufam.edu.br](mailto:aristonildo@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas - Brasil

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - Brasil.



# INCLUSÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

## RESUMO

Atender ao diferente tem sido um dos principais entraves ao processo de educação inclusiva, na concepção de muitos professores. Nosso objetivo neste projeto foi investigar o processo formativo de professores na perspectiva da inclusão. Local de pesquisa: escolas públicas; sujeitos: professores. O estudo foi efetivado por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo, utilizando a técnica de entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva – diversidade – formação de professores.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordaremos o resultado da pesquisa feita em 2009 sobre a concepção que os professores no Município de Iranduba têm sobre Educação Inclusiva.

Nesta pesquisa, dentro de uma perspectiva sócio-crítica, tivemos como objetivos, focalizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular da rede municipal de Iranduba e verificar como é o processo de formação de professores/as neste município e sua concepção sobre a escola inclusiva. A partir dessa perspectiva, analisaremos algumas falas dos sujeitos no intuito de direcionar rumos que a Educação Inclusiva propõe hoje para a sociedade, levando em consideração as dificuldades encontradas.

A Inclusão está acontecendo paulatinamente, mas nem por isso têm sido resguardados ou assegurados com clareza, os recursos disponíveis para os alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas de ensino regular, que promovam a educação de forma humanizada.

As escolas pertencentes a este município estão distribuídas de acordo com sua extensão territorial e localização geográfica: sede, vicinais, rodovia e à margem do rio Negro e rio Solimões (Amazonas).

Em conversas com os professores, percebemos pouca ou quase nenhuma orientação pedagógica ao professor, de atendimento psicológico ao aluno e à família, a falta de material didático escolar, merenda e recursos físicos; além das intempéries da natureza, época em que os rios estão acima ou abaixo do nível normal, dois grandes embates que os moradores dessas áreas sofrem todos os anos.

A ausência de interação e apoio às escolas torna-se cada vez mais complexo para a escola cumprir a sua função social: legitimar a democracia, empreender ações mais concretas para a garantia de um direito comum a todo cidadão, mudar ou esclarecer as representações negativas agregadas ao diferente, além de ser diferenciada em experiências práticas e reflexivas na expressão social e cultural que está presente em seu contexto, considerando as diferenças e semelhanças que compõem a diversidade cultural, representada principalmente por alunos que vêm de outras localidades.

Quanto ao fator ambiental, vale ressaltar que no período de enchente as escolas da zona rural não atendem ao total de dias letivos, causando, assim, grandes prejuízos à formação dos alunos, apesar de o calendário escolar ser adaptado de acordo com as necessidades de cada escola como prediz a LDB em seu § 2º.:

O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (p. 62).

Diante desta realidade, queríamos saber a opinião do professor quanto ao cumprimento ou não dos dias letivos e que prejuízos poderiam trazer aos alunos.

Em entrevista com os professores, obtivemos a informação de que o não cumprimento dos dias letivos nestas escolas se dá também por falta de incentivo, de apoio didático pedagógico e de recursos financeiros por parte da própria Secretaria de Educação do município:

“Sabemos que tudo gira em torno de uma política burocrática, muitas vezes, nós, professores, precisamos nos submeter a situações de modo a garantir um retorno quando solicitamos algo da Secretaria de Educação. Percebemos que ela não garante os próprios recursos diretamente para a educação nas escolas do município e isso gera desconforto para desenvolver um bom trabalho, que a cada dia é preciso melhorar e obter resultados positivos em sala com nossos alunos” (Relato de um professor).

Na visão deste professor, o que percebemos é uma falta de atenção especial da gestão escolar para com alunos e professores, um atendimento de acordo com as especificidades de cada aluno e de cada profissional.

Procuramos analisar cuidadosamente a coleta de dados obtidos por meio das respostas dos professores. A fala dos sujeitos foi obtida por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos, o que permitiu a cada sujeito responder aos instrumentos de maneira própria e singular.

Nossa preocupação neste momento é quanto à educação inclusiva, como esta ocorre nas escolas municipais e como os professores atendem às crianças com necessidades educacionais especiais.

Não pretendemos esgotar a discussão sobre o tema Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Iranduba, mas refletir sobre a realidade das escolas desse município, dentro de uma perspectiva histórico-crítica.

## 2. ESCOLAS MUNICIPAIS DE IRANDUBA: UMA REFLEXÃO

Segunda a coleta de dados, existem 56 (cinquenta e seis) estabelecimentos de ensino no município. De acordo com os dados obtidos, o número de alunos nas escolas municipais de Iranduba soma 9.114 (nove mil cento e quatorze) estudantes matriculados.

Estas escolas encontram-se distribuídas na sede do município, denominada zona urbana, e no interior do município, denominado zona rural. A realidade de uma escola para outra não é muito diferente em relação aos aspectos físicos e didático-pedagógicos.

Muito distante da sede (zona urbana), algumas escolas localizadas no interior do município, como por exemplo, nas ilhas à margem do rio Solimões ou à margem do rio Negro, recebem da Secretaria Municipal de Educação os cuidados primordiais, tais como: entrega de livros didáticos e a merenda escolar. Observamos que o professor da zona rural é um "guerreiro" preocupado com seus alunos, pois ele é diretor, secretário, merendeiro, faxineiro e mora na escola. Este professor não tem apoio técnico pedagógico de qualidade, suas orientações são adquiridas nas reuniões ou encontros de diretores e professores na sede do município. Locomovem-se em barco próprio ou particular, gastando uma parcela de seu salário de professor para cumprir com suas responsabilidades.

Algo parecido ocorre com os alunos que estudam nas escolas localizadas na zona rural, à margem dos rios ou lagos. A maioria desses alunos vem de longe em suas canoas abrindo caminhos, enfrentando os riscos comuns dos rios amazônicos.

A rotina é a mesma, o professor que atende as salas multisseriadas divide a turma de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série com uma cortina de pano. Acreditamos que esta prática não ajuda na aprendizagem dos alunos pela falta de concentração, pois o barulho na maioria das vezes incomoda, no entanto, concluímos que as crianças aprendem em conjunto, porque o professor tem seu 'jogo de cintura'... tem um olhar mais familiar preocupado com a formação do aluno em sala. É preocupante, mas, infelizmente, muitas escolas da zona rural do município de Iranduba não são dignas de serem assim chamadas, por não possuir estrutura física adequada, encontrando-se em precárias condições físicas, entre outras dificuldades encontradas no dia-a-dia delas.

Os professores cumprem com suas responsabilidades e seu papel no qual lhes foi concedido pelo poder público. Esse professor é um altruísta, quando tira de seu salário que já é tão pouco para suprir algumas necessidades da escola, tais como compra de gás, material de consumo, higiene e limpeza, e às vezes até pedagógico como: lápis, cadernos, papel, tinta de pincel para quadro branco, cartucho para impressora (aquela que tem computador). Esta é uma rotina na vida de muitos professores que atuam nas escolas de Iranduba.

Há momentos em que alguns professores da zona rural preparam a merenda de seus alunos no fogo a lenha, por falta de gás natural. Foi a partir desse momento que pensamos em escrever e desenvolver este trabalho, na intenção de mostrar essa realidade e levar a uma reflexão sobre o perfil de homem que queremos formar a começar da educação que recebe.

Enfrentamos diversas dificuldades nos dias atuais, como as citadas, principalmente quando diz respeito à educação, neste caso à Educação Inclusiva no Amazonas. Por ser um Estado cercado de águas negras e barrentas, tudo fica mais difícil. Não é fácil ser professor nessa era de globalização, quando não temos apoio das autoridades constituídas e por falta de políticas públicas sérias, que obriguem os governantes a cumprir com suas obrigações.

Não basta apenas querer ser professor, por gostar dessa missão, é preciso muito mais que isso, é preciso fazer acontecer à educação de qualidade que tanto almejamos.

### **3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES**

“Investigamos um determinado campo para entendê-lo, para nos informarmos melhor sobre ele... Para aprendermos a atuar com precisão. Os que investigam ensino estão comprometidos com a tarefa de compreender seus fenômenos, de aprender a melhorar sua realização, de descobrir melhores maneiras de preparar os indivíduos que querem ensinar... O conhecimento não cresce natural e inexoravelmente. Cresce por meio das investigações de estudiosos – empíricos e práticos – e é, por isso, uma função dos tipos de perguntas formuladas, problemas colocados e questões estruturadas por aqueles que investigam” (BARBOSA, 2003:202).

A entrevista com os professores foi gratificante, pois conhecemos melhor seus anseios e perspectivas para uma educação de qualidade e, abrangendo um olhar mais profundo, percebemos que estes professores se encontram insatisfeitos com a educação no município, principalmente quando se refere à Educação Inclusiva. De acordo com a pesquisa, obtivemos resultados interessantes, e a forma como está sendo conduzido o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Dezesseis professores de diferentes escolas municipais de Iranduba responderam ao questionário semi-aberto, no qual nossa pretensão foi conhecer aspectos relacionados à sua vida profissional, acadêmica e pessoal.

A profissionalização do professorado acompanha-se de uma política de normalização de controle estatal. As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projeto social e político da modernidade (Serbino 1998:23).

Claro que a educação é um ato político. Se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão e o melhor é mudar logo. Tudo o que fazemos em nosso comportamento, nossas opiniões e atitudes, são registradas.

Durante a investigação, tivemos o interesse em saber se a formação que o professor recebeu lhe deu subsídios para receber o aluno com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula. As respostas variaram muito, vejamos:

Professor	Sim	Não	Justificativa
1		x	
2	x		Temos que gostar de trabalhar nessa área e ter amor com o que fazemos porque é difícil, mas nunca impossível.
3	x		Até o presente momento, pensar nestas possibilidades era um grande desafio, mas logo foi superando depois das orientações recebidas.
4		x	
5		x	Porque houve uma regência para a língua-mãe.
6		x	
7		x	Porque minha habilitação seria para trabalhar na parte de esporte, cadeira de rodas e basquete.
8		x	Mas com a didática que aprendi tento aplicá-la com o meu aluno.
9		x	Pois a sociedade como um todo, principalmente como instituição de educação, era e ainda continua sendo preconceituosa.
10	x		Não foi uma formação adequada a isto, mas as buscas que fiz durante, sobre o assunto, me permitem saber lidar com crianças, com essas necessidades.
11	x		Deu uma luz, mas não uma preocupação adequada para o assunto.
12			Não respondeu.
13			Não respondeu.
14		x	Precária.
15	x		O suficiente não, porém tive subsídios para recebê-los.
16			Não respondeu.

Os professores afirmaram que não receberam formação para trabalhar com alunos especiais, outros relatam com muita ingenuidade o pouco conhecimento adquirido por algumas informações acadêmicas recebidas, outros não opinaram sobre o assunto e uma parcela mínima esteve satisfeita com a orientação recebida. Segundo a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 59, parágrafo III:

“Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Castro 2003:137).

Tendo em vista que a Constituição, esta deixa claro a capacitação para o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, não é isso que de fato se concretiza nas escolas públicas.

Para ampliar nossos conhecimentos sobre o processo de educação inclusiva de Iranduba, perguntamos aos professores: Como você vê o processo de Educação Inclusiva no Iranduba? As respostas foram muito distintas, vejamos:

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
1	Péssima a educação no município de Iranduba, esta cada vez mais esquecida e abandonada.
2	Péssima. Porque está cada vez mais esquecida.
3	De maneira favorável por perceber a maneira como a educação está sendo conduzida através dos profissionais que atuam com amor.
4	De forma adequada e sem discriminação.
5	Precisa melhorar muito, principalmente se investir mais em educação.
6	Péssimo.
7	Até o momento não vi nada.
8	Ótimo, assim as crianças com necessidades especiais terão oportunidades de se relacionar com outras crianças e oportunidade de educar-se.
9	Com muitas falhas como em todo o país. Desrespeitando, tanto o profissional de educação, como o aluno.
10	Vejo que ainda pode melhorar muito.
11	Ainda caminhando a passos lentos. É tanto que os professores encontram dificuldades para trabalhar com essas necessidades.
12	Muito bom. Porque, mesmo com essa necessidade as crianças são incluídas na escola.
13	Em minha opinião, acredito que a partir do momento que não estiver mais exclusão no processo de educação também estará diminuindo o preconceito.
14	Não.
15	Esse processo, acredito que ainda está em andamento.
16	Muito bom.

Nesta questão, obtivemos respostas variadas e surpreendentes, tendo em vista olhares profundamente opostos, com isto refletimos o quanto é primordial a busca de conhecimentos em inúmeras áreas da educação. Acreditamos que os professores têm pouco conhecimento da Educação Inclusiva, e neste momento torna-se crucial que os órgãos competentes realizem ações para serem implementadas e trabalhadas o mais breve possível com os professores e os alunos.

Ainda de acordo com as respostas dos sujeitos a secretaria de educação não promove cursos de capacitação para o atendimento aos alunos especiais ou quando promove, são de pouca duração. Ressaltamos aqui que todas as Secretarias de Educação têm o dever de promover a capacitação para os professores, principalmente aquele que irá trabalhar em uma Escola Inclusiva.

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, afirma que:

“Os programas de formação inicial deverão incluir em todos os professores de educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”. (Castro 2003:142).

Concluindo este tema com os professores, indagamos a estes como deve ser a política de Educação Inclusiva de Iranduba? Vejamos o que disseram:

<b>Professor</b>	<b>Respostas</b>
1	Deve ser muito bem preparado para arcar com todos os conhecimentos, de cada um dos professores na qual todos possam ter uma formação séria e adequada. E acima de tudo que as principais autoridades da educação possam visitar a escola pelo menos duas vezes por semana.
2	Deve ser muito bem planejado para incluir todos os portadores e ser levado a sério a formação dos profissionais.
3	Onde nela haja respeito pelos seus profissionais.
4	Penso que muito ainda pode ser feito.
5	Deve se investir mais no profissional, capacitando e oferecer melhores pisos salários, obedecendo assim, o plano de cargos e salários.
6	Deve ser voltada especialmente, para que possamos incluir nossos alunos especiais na sociedade, dando dignidade e respeito a essa clientela.
7	Não respondeu.
8	Não respondeu.
9	Essa política tem que ser trabalhada com mais responsabilidade. Dando o mínimo de suporte didático ao professor e cursos para lidar com alunos especiais.
10	Deve ser de acordo com a demanda de crianças que necessitam desta educação e que elas tenham prioridade e qualidade de ensino.



11	Preparando melhor o professor para atuar com os alunos que são especiais. Não adianta dizer que aprendem da mesma forma que os outros, que não é verdade. Precisam de atenção especial, portanto, quem vai lidar com eles deve estar preparado, do contrário não se terá bons resultados.
12	Fazer com que a criança se sinta excluída às vezes pelos próprios familiares, se sinta melhor convivendo com as outras, como não se tivesse esse problema. Deve ser com mais aplicação de verbos na formação de professores e um local adequado para esse aluno, e também um acompanhamento por parte dos responsáveis dessa política.
13	Primeiramente deve haver cursos promovidos em nosso município, trabalhando e conscientizando os profissionais da área, para que a partir daí todas as escolas possam receber todas essas crianças especiais de forma iguais.
14	Não respondeu.
15	Deve ser algo que ocorrer, porém, deve haver responsabilidade e profissionais preparados para receber estas crianças.
16	Deveria ter uma mobilização da sociedade no município. Deveria partir da secretaria de educação.

Nesta questão os professores demonstram total segurança na busca da formação continuada, capacitação, cursos de aperfeiçoamento, onde eles possam educar os alunos com Necessidades Especiais ou não, a partir de conhecimentos preestabelecidos e, assim, assumam com mais veemência suas responsabilidades como professores competentes, o que seria muito melhor e aceitável adquirir essa prática para o desempenho das atividades na escola.

Os professores na sua totalidade reconhecem a importância e necessidade da escola ser um espaço inclusivo, entretanto falam de suas limitações profissionais e da falta de espaços adequados, que garantam de fato uma inclusão na qual, alunos e professores, atuem na busca de objetivos comuns.

Em nenhum momento os professores deixaram transparecer quanto à recusa de alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Apesar da necessidade de melhor qualificação, todos estão dispostos em aceitar estas crianças. Reconhecem, entretanto não estarem preparados o suficiente para mais esta tarefa, em função da pouca informação e formação recebida durante sua formação, com isto são taxativos ao exigirem do poder público a garantia de investimentos que assegure sua formação continuada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro nesta pesquisa que os professores reconhecem que a escola não está preparada para receber crianças especiais, e que para isto tanto a escola, a família e toda a comunidade escolar precisa rever seus conceitos sobre o ser diferente, pois isto não implica ser inferior ou incapaz de aprender, estar junto, ocupar o mesmo espaço e ter os mesmos direitos.

É preciso, portanto, investir na formação continuada dos professores, tornar o espaço escolar adequado às múltiplas necessidades dos alunos, sejam estes deficientes ou não, apresentem necessidades educacionais específicas ou não. A escola é única. É a garantia de cidadania aos excluídos, em função de sua diferença, seja física ou intelectual.

A educação não pode continuar um quebra galho para a população pobre. Não é um privilégio, mas um direito de todos. Não importa a cor, a religião, a origem, enfim, quanto mais diversa, melhor será o resultado.

Alguns administradores públicos administram os recursos destinados à educação como um patrimônio seu e exclusivo. Faz o que quer com os recursos, menos investir no que deveria, na melhoria da qualidade de vida da população. Agem à revelia da ética e do respeito ao direito de todos. Metem a mão nos recursos públicos e depois forjam prestação de contas. A população precisa cobrar mais de seus representantes, pois estes parecem ignorar a sua presença e agem como verdadeiros donos da verdade. Estes precisam ser punidos e nunca mais voltarem ao poder. Alguns, inclusive, precisam devolver tudo o que tem, pois foi adquirido de forma imoral.

Enquanto isto, escolas deixam de ser construídas e o professor fica a mercê destes espertalhões que querem se dá bem em tudo, pois a impunidade é a garantia de que pode roubar e nada acontece. Com isto, escolas estão caindo, merenda escolar é uma raridade e o salário do professor é uma humilhação, comparando-se a outros profissionais.

Como exigir do professor, quando este não tem o devido reconhecimento? A começar por um salário mais justo e que garanta viver de forma digna?

Necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar; uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido e, em resposta às necessidades de inclusão, promovê-la, tornando-se uma escola cidadã. É dessa forma que todos se beneficiam da Educação Inclusiva, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e a comunidade. Então, como atuar numa escola inclusiva?

## REFERÊNCIAS

Brasil, 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.

Brasil, MEC. 2004. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: v 4 A família* coordenação geral Seesp/MEC; Maria Salete Fábio Aranha (org.). Brasília.

Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org). 2003. *Formação de Educadores: Desafios e perspectivas*. – São Paulo: Ed. Unesp.

Castro, Rubens da Silva e Jorge Gregório da Silva. 2003. *Novos Comentários à LDB*. Manaus: EDUA.

Nascimento, Aristonildo C. Araújo. (Org.) 2007. *Educação Inclusiva no Contexto Amazônico: formação de professores*. Manaus: EDUA.

\_\_\_\_\_. (Org.) 2007. *Educação Inclusiva no Contexto Amazônico: altas habilidades/superdotação*. Manaus: EDUA,

Serbino, Raquel Volpato. 1998. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.

# CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD PARA LA INCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA CON PERTINENCIA Y EN CONTEXTO, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

---

Norma Constanza Castaño <sup>1</sup>

[ccastano@pedagogica.edu.co](mailto:ccastano@pedagogica.edu.co)

Universidad Pedagógica Nacional

---

<sup>1</sup>. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Grupo de investigación en Educación Rural Valle de Tenza y del Grupo Desarrollo del Pensamiento Biológico y de la Comunicación en el Niño. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, línea de investigación Educación en Ciencias en contextos culturales.

# CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD PARA LA INCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA CON PERTINENCIA Y EN CONTEXTO, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

---

## RESUMEN

La Universidad Pedagógica Nacional empezó a desarrollar procesos de formación de maestros en contexto, desde 2003, en regiones rurales de Colombia. Se busca la construcción social de universidad a través del diálogo con las comunidades, generando acciones que responden a problemáticas locales y regionales, para lo cual se han establecido vínculos no sólo con el sector educativo, sino también con los sectores políticos, sociales, económicos y productivos. Aporta a una educación que potencia las capacidades de los jóvenes, su sentido de pertenencia y liderazgo orientando acciones que contribuyen a la cualificación de los procesos educativos, políticos y culturales, mediante los cuales se pueda contribuir a su permanencia en su región. Ha venido fundamentando igualmente estudios en educación rural e intercultural, para consolidar inicialmente una universidad campesina en Boyacá, favoreciendo el intercambio de prácticas y saberes para el diseño de currículos pertinentes. Con base en esta experiencia, en el año 2008 inició procesos en La Chorrera en el Departamento de Amazonas, con comunidades indígenas con un currículo basado en su plan de vida. La investigación y la proyección social son ejes transversales de las acciones educativas, lo cual permite reconocer los saberes locales y su incidencia en el desarrollo social en procesos de reflexión-acción. Las acciones adelantadas aportan elementos para la construcción de currículos pertinentes para la formación de maestros en contexto; reconociendo, valorando y legitimando las prácticas y saberes locales.

Este proyecto se está desarrollando con tres tipos de poblaciones marginales y precarias condiciones socioculturales: campesinas mestizas del Valle de Tenza, comunidades indígenas de La Chorrera, en la Amazonía Colombiana, en condiciones que amenazan su supervivencia física y cultural y comunidades mestizas, indígenas y afrodescendientes en el Bajo Putumayo. El mayor logro alcanzado se refiere al concepto de currículo que ha empezado a emerger del conjunto de estas prácticas. Más allá del conocimiento de los intereses técnico, práctico o emancipatorio como función del currículo, es necesario apropiárselo y asumirlo desde distintas realidades, lo que implica no sólo conocimiento sino también reflexión y comprensión y, sobre todo, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones. El currículo tiene un interés que es la construcción social; con ejes transversales como la investigación y la proyección social. Su propósito es comprender las realidades y contribuir a transformarlas cuando sea necesario. Este concepto articula conocimientos, saberes, realidades y sujetos, al igual que procesos de tipo educativo, político, cultural y social. Los currículos de las licenciaturas en Biología, tienen un carácter intercultural y ofrecen profundizaciones en campos de conocimiento que contribuyen a aportar alternativas a problemáticas regionales, al mismo tiempo que abren posibilidades a los proyectos de vida de los estudiantes, quienes pueden desempeñarse en distintos roles y desenvolverse en distintos escenarios, contribuyendo a generar proyectos de investigación de carácter educativo, científico, tecnológico y artístico.

**PALABRAS CLAVES:** Formación de maestros en Biología, interculturalidad, currículos pertinentes y en contexto, construcción social de universidad, inclusión.

El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: Es una necesidad vital humana.  
Charles Taylor

## 1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una propuesta innovadora que aborda el reto de formar Licenciados en Biología acorde con la concepción de un país biodiverso, pluriétnico y pluricultural. En los programas que la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla en Sutatenza -Boyacá, Chorrera -Amazonas y Puerto Asís -Putumayo, se diseñaron currículos basados en conceptos como: condición humana, construcción social, naturaleza, biodiversidad, territorio y desarrollo local, alrededor de los cuales se han generado acciones concretas en formación intercultural. El propósito es propiciar el derecho a una educación universitaria, superior, pública, incluyente, equitativa y de calidad, a través del reconocimiento de distintas cosmovisiones, lógicas, estéticas y formas de acceder al conocimiento, y desde el aporte de la educación al desarrollo social.

La Licenciatura en Biología ha construido currículos pertinentes y en contexto con características como:

- a. Construcción colectiva de conocimientos y saberes, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial.
- b. Comprensión de la compleja manifestación de la vida y de las relaciones ecosistema-cultura-biopolítica.
- c. Enfoque intercultural, construyendo puentes entre las disciplinas e involucrando conocimientos ancestrales de los pueblos.
- d. Otras epistemologías que articulan el estudio de lo vivo con aspectos sociales y culturales.
- e. Democratización del conocimiento biológico, por la trascendencia que implica en la vida de las personas, de las sociedades y del país.

Como resultado de los procesos, están en desarrollo tres programas curriculares de la Licenciatura en Biología para la formación inicial de docentes para regiones campesinas, mestizas e indígenas. Se han generado programas de investigación y de proyección social que propician el reconocimiento de saberes y valoración de lo propio, la formación de redes, comunicación y participación.

Soñamos con formas diferentes de pensar la educación, con otras posibilidades de mundo, justas e incluyentes, que permitan reflexionar sobre los sentidos de la educación desde las diversas manifestaciones del ser y del hacer Nación diversa.

## 2. LA PROBLEMÁTICA

Reconocer quiénes somos, es un asunto prioritario, como base que nos permitiría aceptar que existen otras lógicas, otras estéticas, otras mentalidades, otras cosmovisiones, que nos pueden enriquecer como país. Irónicamente, como lo plantea Molina (2010), sólo desde 1991 nuestro país es reconocido como pluricultural y multilingüe, dada la existencia de 87 etnias indígenas, tres grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo Rom, o gitano. Se hablan 64 lenguas amerindias, el bandé: lengua de los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; el palenquero: lengua criolla de las comunidades de San Basilio de Palenque y el Romaní o Romanés: lengua Rom.

Y siguiendo con la ironía, según el DANE (2007:37) la población colombiana está constituida por:



Lo cual significaría que aproximadamente el 86% de habitantes seguramente piensa que somos "occidentales" y desde ahí surgirían las negaciones, las invisibilidades, las exclusiones. Una deuda que es necesario empezar a saldar desde la educación.

En estas condiciones, como lo plantea Charles Taylor (2009: 53), es cuando se surge el tema de la identidad considerada como "la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano". Su tesis es que la identidad se moldea por el reconocimiento, de tal manera que una persona o un grupo humano "puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación, si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante de sí mismo. La falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que subyugue a alguien". Aquellos que internalizan una imagen de su propia inferioridad, pueden llegar a ser incapaces de aprovechar las oportunidades, y por ende tienen baja autoestima.

Esto no implica, desde luego, que no exista un carácter dialógico en la formación de la identidad, pues nos transformamos en humanos a través de la interacción. Lo plantea Taylor: "necesitamos las relaciones para realizarnos, no para definirnos".

En este contexto, no podemos restringirnos sólo a la realización personal, también existe la necesidad vital de la realización colectiva. Allí es donde surge lo público. Hoy se habla de la política del reconocimiento: la dignidad igual de todos los ciudadanos, la igualdad de derechos. No puede haber ciudadanos de primera y de segunda clase. En contraste, también está la política de la diferencia: cada quien ha de ser reconocido por su identidad única, por ser distinto a los demás.

García – Canclini (2004:45) llama la atención en que es necesario articular tres procesos: las diferencias, las desigualdades y la desconexión. “Hay aspectos que en la conformación de las comunidades son innegociables e inasimilables. Para millones, el problema no es mantenerse separados sino ser incluidos, llegar a conectarse sin que se atropelle su diferencia, ni se los condene a la desigualdad [...] Podemos conectarnos con los otros, únicamente para obtener información, como lo haríamos con una máquina proveedora de datos. Conocer al otro, en cambio, es tratar con su diferencia”.

Bourdieu (sf) también se refiere al hecho que las formas de exclusión de los otros, evidenciadas en el racismo, son probablemente las más sutiles, las más difíciles de reconocer y las que menos se denuncian. A esto lo denomina racismo de la inteligencia. Alude que el racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural; un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, pero aparentemente natural, genético. El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una “teodicea de su propio privilegio”, como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se ubica en la posesión de títulos que, como los académicos, son supuestas garantías de inteligencia con los que se accede hoy a posiciones de poder económico.

Algunas de las propiedades de este racismo se deben también a que las censuras en relación con las formas de expresión del racismo se han reforzado, por lo cual la pulsión racista sólo puede expresarse en formas muy eufemizadas, la más común, es el aparente carácter científico del discurso. Si se invoca el discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia, esto no se debe sólo a que la ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo, también y sobre todo se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a ella para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia “científica” de los gobernantes. La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique.

Para Bourdieu (1999: 75-76) “la verdad científica reside en una especie particular de condiciones de producción; más precisamente, en un estado determinado de la estructura y del funcionamiento del campo científico. El universo ‘puro’ de la ciencia más ‘pura’ es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus beneficios, pero donde todos estos invariantes revisten formas específicas.”

Sabemos que los saberes son producidos en un contexto histórico y social, muestran modos de socialización y apropiación; por ello contribuyen a contradicciones y conflictos. Por su origen, los saberes son diversos y múltiples, pero he aquí otra vez el poder, se convierten en rivales; organizan jerarquías sociales de quienes lo poseen y los practican, aduce Beillerot (1998: 25), los saberes son



siempre saberes de algunos y no de todos; reflejan relaciones de dominación, aunque también enuncia que “saber algo, no es poseer algo: es poder hacer”.

Desde estas perspectivas es evidente que desde el campo de la educación se ha impuesto la primacía de los saberes occidentales, lo cual pone en condición de sub-alternidad a saberes surgidos en otras condiciones culturales.

Parece necesario ocuparse de otros conceptos que involucren al sujeto y que podrían contribuir a la comprensión de nuestras propias problemáticas educativas, especialmente las que se suscitan en torno a la formación y a la diversidad cultural.

El trabajo académico implica una responsabilidad ética. Es importante tener en cuenta desde dónde se analiza, conocer el origen y el contexto de los conceptos, reconocer la fragmentación del conocimiento y ver cómo todos hacen parte de una misma cosmovisión, es decir, una cosmovisión universalista, liberal y occidental.

Si se considera el campo de la educación como una labor pedagógica y en beneficio de la sociedad en su conjunto, se tienen que elaborar propuestas, críticas y alternativas, pues ya lo plantea Leff (1986:36) “el conocimiento no se constituye independientemente ni se da en un vacío ideológico”

En la educación raras veces se cuestiona el conocimiento en sí, se considera esto una labor más bien perteneciente a la filosofía, pero resulta ser un elemento demasiado importante como para obviarlo, al ser justamente el conocimiento el que se está transmitiendo. El profesor es el multiplicador y facilitador de tal conocimiento. Y al cumplir una labor de semejante responsabilidad resulta indispensable que tenga una conciencia y un entendimiento claro sobre los orígenes, los contextos y las implicaciones del conocimiento que está transmitiendo.

La gradual reformulación de lo pedagógico, confluye con la centralidad que los factores de orden cognitivo presentan en los modelos políticos y económicos globales, lo que a su vez puede explicar el rol atribuido a la educación en el desarrollo multidimensional de los países.

Es en esta perspectiva que conceptos como contexto y experiencia podrían requerirse como forma de articular el saber, la pedagogía y la didáctica en entornos particularmente diversos. No parece ser azaroso que se considere que el siglo XX es el siglo de la crisis de la experiencia y que la idea de contexto sea aún hoy bastante difusa, en un período histórico globalizado en el que se habla de la crisis del sujeto cartesiano.

Es en este último sentido que nos remitimos entonces a la idea de interculturalidad, como condición única e irrepetible y lo que ello puede suscitar a la pedagogía, a la didáctica, y a las relaciones saber- poder. Plantea Daniel Mato (2008:101) que “La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes y el que cada

una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro[...] este conflicto repercute también en la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos”.

“La cuestión es que, de distintas formas, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso, la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber universal, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos” (íbid.).

Tanto las propias preguntas de investigación, como los modos de producción de datos, dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a visiones del mundo y posiciones éticas y políticas que obedecen –entre otros factores– al tipo de relaciones que sostienen o aspiran sostener con actores sociales extra-académicos. Las posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de las investigaciones; y así también de las preguntas y de los métodos.

La formación docente en los países latinoamericanos, plantea Jesús Nuñez (2004) “se encuentra inmersa en una serie de complejidades y contrariedades”. Los educadores, como formadores de una sociedad, reproducen sin pausa e inconscientemente, en su mayoría, los saberes modernos deudores de la cultura occidental. Sin embargo, los contextos de la acción docente exhiben una gran riqueza acumulada en las sabidurías de los pueblos que son ignoradas en los programas escolares formales. Se propone la necesidad urgente de otorgar mayor pertinencia cultural y social a los saberes que se enseñan desde la escuela.

Para ello, son claves dos aspectos: otorgar un estatus académico a los saberes locales (potenciados por las épistemes emergentes ante la crisis de la modernidad) y establecer un diálogo intercultural entre el saber local y el universal para aprovechar sus fortalezas asumiendo una postura de sinergismo de los saberes humanos.

Traigo a escena entonces el texto de Boaventura de Souza Santos (2009) “Una epistemología para el Sur” en el que plantea que estamos en el fin de un ciclo de hegemonía de un cierto orden científico: las condiciones epistémicas de nuestras preguntas están inscritas en el reverso de los conceptos que utilizamos para darles respuesta, preguntamos por: 1) Relaciones entre ciencia y virtud. 2) Valor del conocimiento “vulgar”. 3) El papel de la ciencia en el enriquecimiento o empobrecimiento práctico de nuestras vidas.

La distinción jerárquica entre los conocimiento científico y vulgar tenderá a desaparecer y la práctica será el hacer y el decir de la filosofía de la práctica. Afirma que el paradigma dominante es totalitario pues es un modelo global de racionalidad científica que admite variedad interna, pero pone fronteras al sentido común y a las humanidades. Consagra al hombre como sujeto epistémico, pero lo expulsa en cuanto sujeto empírico.

Constituye un modelo totalitario que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento

que no se pautan por sus principios epistemológicos y reglas metodológicas. Desconfía sistemáticamente de las evidencias de nuestra experiencia inmediata: privilegia el cómo funcionan las cosas, en detrimento de cuál es el agente o cuál es el fin de las cosas. “Mientras en el sentido común y por lo tanto en el conocimiento práctico, en que él se traduce, la causa y la intención conviven sin problemas; en la ciencia la determinación de la causa formal se obtiene expulsando la intención”.

Propone como alternativa un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo. “En vez de la eternidad, la historia; en vez del determinismo, la imprevisibilidad; en vez del mecanicismo, la interpenetración, la espontaneidad y la auto-organización; en vez de la reversibilidad, irreversibilidad y la evolución; en vez del orden, el desorden; en vez de la necesidad, la creatividad y el accidente”.

Afirma la dualidad entre dos formas de conocimiento:

1. El conocimiento – emancipación: el momento del saber es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimiento. La solidaridad no tiene lugar en el conocimiento científico.
2. El conocimiento – regulación. Constituye una forma hegemónica, conocemos creando orden; la regulación social.

Tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe...una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas” (Santos, Boaventura de Sousa. 2009: 87)

### 3. EL PROCESO

La Universidad Pedagógica Nacional ha venido realizando desde 2005, procesos de formación de Licenciados en Biología en tres regiones rurales colombianas, con poblaciones históricamente desfavorecidas, condición que se manifiesta en la reducción absoluta de la población activa, desempleo, violencia e inequidad económica y social. (Perfetti 2004). Esta es una propuesta de educación rural e intercultural, que parte de la comprensión de las características educativas, culturales, sociales y políticas de las regiones. Su propósito principal es lograr la inclusión de los jóvenes en la educación superior, a través de la formación de maestros en contexto.

El proyecto educativo construye socialmente universidad en diálogo permanente con las comunidades, generando acciones que respondan a problemáticas locales y regionales, para lo cual se han establecido vínculos no sólo con el sector educativo, sino también con los sectores políticos, sociales, económicos y productivos. Aporta una educación que potencia las capacidades de los jóvenes, su sentido de pertenencia y liderazgo, orientando acciones que contribuyan a la cualificación de los procesos educativos, políticos y culturales, mediante los cuales se propicien proyectos de vida y su permanencia en su región.

Ha venido fundamentando estudios en educación rural e intercultural, para consolidar inicialmente una universidad campesina, favoreciendo el intercambio de prácticas y saberes para el diseño de

currículos pertinentes. Con base en la experiencia desarrollada en Valle de Tenza, en 2008 inició procesos en el Departamento de Amazonas con comunidades indígenas y en Puerto Asís en 2010.

Este es un programa de investigación evaluativa, con metodología participativa y construcción social con los actores del territorio. La investigación y la proyección social son ejes transversales de las acciones educativas, lo cual permite reconocer los saberes locales y su incidencia en el desarrollo social en procesos de reflexión-acción. Las acciones adelantadas aportan elementos para la construcción de currículos pertinentes para la formación de maestros en contexto; reconociendo, valorando y legitimando las prácticas y saberes locales.

Las poblaciones mencionadas se caracterizan así:

- a. Comunidades campesinas mestizas del Valle de Tenza del altiplano andino, con precarias condiciones socioculturales; una región en la que predominan el narcotráfico y los grupos armados. Población con 42% de necesidades básicas insatisfechas y una situación de pobreza que se manifiesta en mala calidad del agua potable, desnutrición, inadecuados hábitos alimenticios, falta de atención en salud; condiciones de desempleo y sub-empleo, deterioro del ingreso y bajo nivel de organización y liderazgo social, lo que dificulta llevar a cabo procesos de cooperación. Padres con niveles educativos bajos, un analfabetismo del 14%. Ello implica que en la región la educación no es un valor y se evidencian procesos de exclusión, especialmente de los jóvenes: escasas oportunidades educativas, desempleo y proyectos de vida frustrados.
- b. La región está compuesta por microfundios, lo que se considera una ventaja, porque esta distribución es la que mejor se adapta a las exigencias de producción limpia, salud y preservación del ambiente. Hay formas tradicionales de producción y economías de subsistencia; alta riqueza ecológica de los bosques y de biodiversidad (Corpochivor 2003).
- c. Comunidades indígenas de La Chorrera, en la Amazonía, en condiciones que amenazan su supervivencia física y cultural. En el margen izquierdo del río Igará-Paraná, y habitada principalmente por cuatro etnias indígenas: Uitoto, Okaina, Muinane y Bora. Allí sucedió el genocidio propiciado por la Casa Arana debido a la explotación del caucho, a inicios del siglo XX, y hoy hay aproximadamente 2.800 habitantes. Es una de las zonas con mayor biodiversidad del planeta y desde la cosmogonía Uitoto un lugar sagrado, razones que inciden en la alta valoración que ancianos y caciques tienen de sus conocimientos ancestrales.
- d. Los bachilleres no cuentan con posibilidades para dar continuidad a sus procesos de formación. Su vulnerabilidad ha propiciado que su condición sea aprovechada como fuerza disponible en actividades ilícitas o de alto riesgo, y ha generado un ambiente de desmotivación. Por otra parte, hay altos niveles de desnutrición y enfermedad que han venido diezmando a la población, razones que hacen temer por su extinción física.
- e. El proyecto educativo comunitario del Colegio Casa del Conocimiento, se orienta hacia la formación de maestros para el sector rural y la Amazonía en particular, con el propósito de recuperar los conocimientos ancestrales y el diálogo de saberes que aporten

a la consolidación de un gobierno propio y fortalezca su Plan de Vida. Consciente de las problemáticas que le aquejan, la comunidad solicita que la universidad enseñe los conocimientos occidentales y que en el plan de estudios se involucren sus conocimientos propios.

f. Comunidades mestizas, indígenas y afrodescendientes de la Región del Bajo Putumayo, en Puerto Asís, donde se han desarrollado conflictos de carácter social, como la presencia de grupos armados enfrentados por el dominio del territorio y el control de cultivos ilícitos, además de la presencia de delincuencia común y de captación ilegal de dinero; aspectos que afectan el tejido social y acentúan distintos tipos de violencia (Velasco 2009).

Como resultado de los procesos mencionados, están en desarrollo tres programas curriculares de la Licenciatura en Biología para la formación inicial de docentes para estas regiones (campesina, mestiza e indígena). Se han generado programas de investigación y de proyección social que propician el reconocimiento de saberes y valoración de lo propio, la formación de redes y la comunicación y participación.

## **4. ACCIONES GENERADAS**

### **4.1 FORMACIÓN:**

Los currículos de las licenciaturas tienen un carácter intercultural y ofrecen profundizaciones en campos de conocimiento que aportan alternativas a problemáticas regionales, al mismo tiempo que abren posibilidades a proyectos de vida de los estudiantes, quienes pueden desempeñarse en distintos roles y desenvolverse en distintos escenarios, contribuyendo a generar proyectos de investigación de carácter educativo, científico, tecnológico y artístico. Es así como en Valle de Tenza, por ejemplo, se tienen como campos de interés: Educación Rural y Agroecología y en el contexto indígena, Agroecología y Silvicultura.

Las acciones educativas construidas con la participación de las distintas comunidades, propician el reconocimiento de identidades, valoración y legitimación de saberes. Así desde la construcción social del currículo se ha propiciado la comprensión de la región en aspectos educativos, políticos y culturales a través de procesos investigativos, formación para la transformación social y el liderazgo comunitario; caracterización de núcleos generadores de formación pertinentes y nuevos roles para los docentes en formación.

Estas características han orientado la construcción de un currículo para la Licenciatura en Biología con condiciones como:

- Proceso de construcción colectiva de conocimientos y saberes en torno a los problemas de manejo y conservación de la biodiversidad, problemáticas ambienta-

les y de seguridad alimentaria, proponiendo alternativas de mejoramiento de las condiciones de vida, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial.

- Comprensión de la compleja manifestación de la vida en las regiones rurales y la reconsideración de las relaciones ecosistema-cultura - biopolítica, que requieren de la reconfiguración de concepciones acerca del conocimiento biológico, al igual que de su enseñanza, en la que no se separa lo vivo de la vida. Se trata de desarrollar el currículo desde un enfoque sistémico y complejo, construyendo puentes entre las disciplinas e involucrando los conocimientos ancestrales de pueblos que han sabido conservar la naturaleza durante siglos y construir un diálogo intercultural.
- Otras epistemologías acerca del conocimiento biológico que buscan articular el estudio de lo vivo con aspectos sociales, culturales y conceptos de desarrollo económico. En esa medida no es posible pensar la enseñanza de la biología sólo desde la óptica del pensamiento analítico y de la educación formal escolar.
- Pensamiento crítico y transformador, alrededor de aspectos económicos, políticos y culturales en torno a la globalización cultural, lo que requiere de elementos para la formación de ciudadanía y del uso de los recursos naturales en ecosistemas vulnerables biológica, política y económicamente.
- Una ruptura de la relación saber/poder, a partir de la transformación de las representaciones que la academia tiene acerca de los otros, democratizando el conocimiento biológico y poniéndolo a la disposición de las comunidades, independientemente de sus niveles educativos, por la trascendencia que implica este conocimiento en la vida de las personas, de las sociedades y de la construcción de un país que se asume como biodiverso, pluriétnico y pluricultural, pero al que la educación poco le ha aportado, pues ha girado alrededor de paradigmas de control, de dominación y homogenización que no constituyen alternativas a los procesos de globalización, sino que por el contrario, contribuyen a la invisibilización y a la subordinación de los sujetos y por ende a violentar las mentalidades.

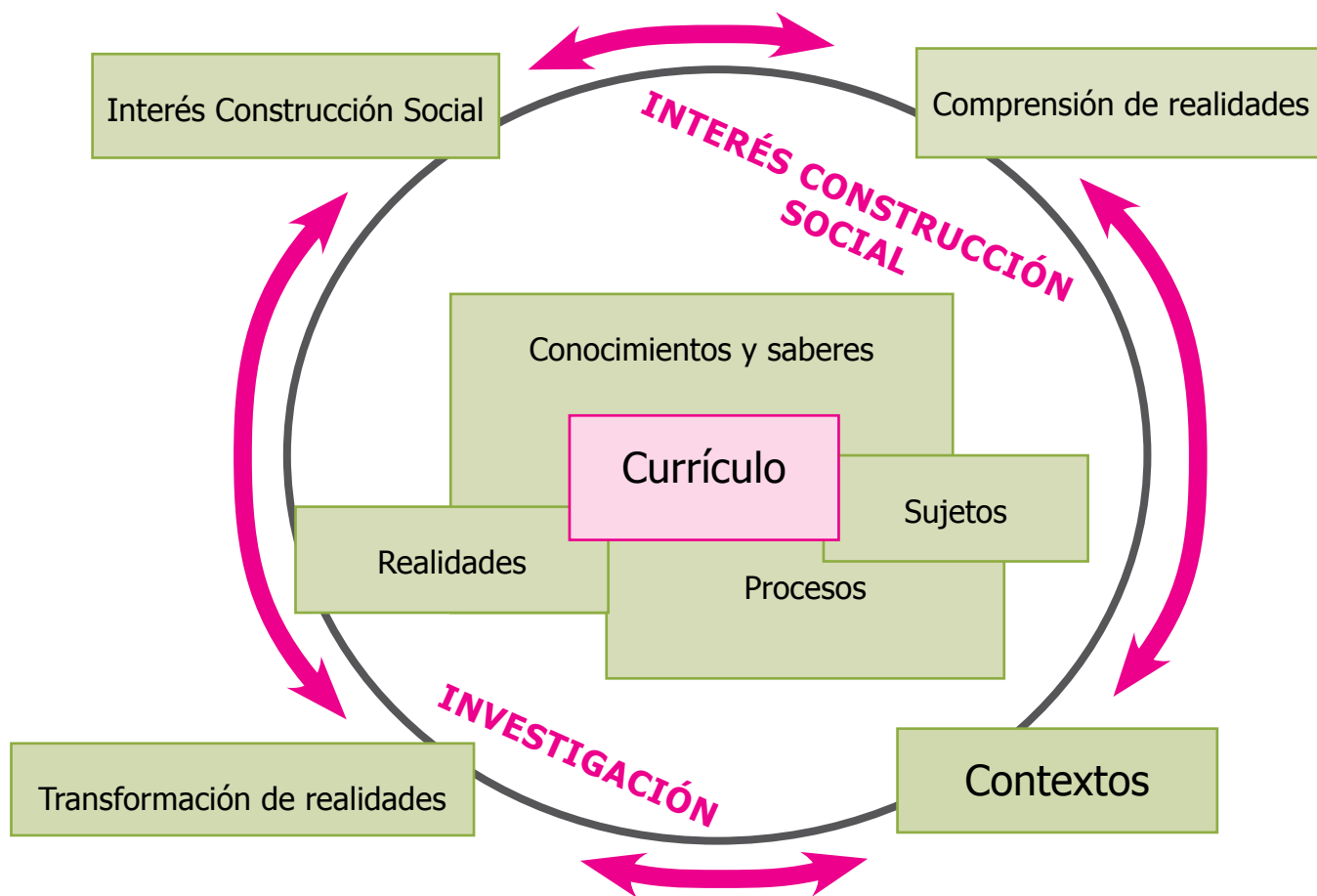
El mayor logro alcanzado desde el Centro Valle de Tenza, se refiere al concepto de currículo que ha empezado a emerger del conjunto de las prácticas sociales y en el que hay un auto-reconocimiento de la academia y de las comunidades como sujetos de poder, cuestionando la lógica formal que sustenta el pensamiento científico como única forma de entender la idea de verdad; y propiciando compartir con otros modos de saber y construir puentes epistémicos entre diferentes rutas para conferir sentido a la vida (Castaño 2007).

Más allá del conocimiento de los intereses técnico, práctico o emancipatorio como función del currículo, es necesario apropiárselo y asumirlo desde las distintas realidades, lo que implica no sólo conocimiento sino también reflexión, comprensión, y especialmente, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones.

Se considera que el currículo tiene un interés que es la construcción social y por ello busca comprender los distintos contextos. Tiene como ejes transversales la investigación y la proyección

social. Su propósito es comprender las realidades y contribuir a transformarlas cuando sea necesario. Este concepto articula conocimientos, saberes, realidades y sujetos (estudiantes, profesores y comunidades), al igual que procesos de tipo educativo, político, cultural y social (Castaño 2007).

Esta idea de currículo identificó núcleos generadores de conocimiento como el potencial humano y las necesidades locales; fortalecimiento de la identidad, valores culturales y determinantes bio-



El currículo como creación social (Castaño, Gamboa, Pacheco y Ochoa: 2007)

geográficos; las diversas poblaciones en sus entornos que a la vez se constituyen en espacios de aprendizaje; formas y maneras de organización y producción.

Estos núcleos se convirtieron en ambientes de formación en el currículo. Especialmente hacemos alusión al humanístico y al de desarrollo social, para los que se diseñaron asignaturas que recogen los conocimientos locales o aportan a objetivos de formación: Región, Cultura y Sociedad; Historia y Problemática Rural en Colombia; Escuela, Familia y Contexto; Investigación, Participación y Comunidad, por citar algunos.

Sobre esta base y en acuerdo con las comunidades indígenas de La Chorrera, se contextualizó el currículo, de manera que allí el plan de estudios está basado en su Plan de Vida (Azicath 2008); para lo que se diseñaron asignaturas como: Cosmovisión, Naturaleza y Plan de Vida; Construcción

de Mundo, Aprendizaje y Cognición; Territorio, Cultura e Identidad; Lengua Propia, Pensamiento Profundo, Desarrollo Sustentable y Amazonía.

En los cinco años transcurridos en Valle de Tenza se ha evidenciado que los procesos educativos interculturales han conllevado a la legitimidad de la Universidad en la región y, especialmente, a que los estudiantes, que en principio ocultaban su origen campesino, hoy lo admitan con orgullo. El equipo académico respeta y valora los conocimientos tradicionales y ha puesto en su lugar los conocimientos occidentales, especialmente los relacionados con las ciencias naturales, reconociendo qué conocimientos campesinos han contribuido a la convivencia armónica con la naturaleza desde una visión holística. Por ello fue clave la definición de las orientaciones pedagógicas desde la relación trabajo - naturaleza - cultura - conocimiento.

En lo que se refiere a Chorrera, la docencia se lleva a cabo en la maloca y el mambadero. Se convino con las comunidades indígenas que los espacios de aprendizaje son el río, la selva, la chagra y la maloca, pues esos también son sus espacios de vida y de conocimiento. En asignaturas como Introducción a la Docencia, se conceptualiza en torno a la educación según la visión de occidente pero articulada con la concepción propia ancestral. Incluso se han invertido los roles, pues son los estudiantes quienes enseñan a los profesores en la maloca tradicional.

Los conceptos discutidos en los espacios académicos se utilizan para crear mundos o entidades emergentes y los estudiantes, a su vez, consultan además del profesor a sus ancianos, caciques, especialistas científicos; después devuelven la información a su comunidad en la misma maloca.

Los desarrollos logrados en Chorrera también se han valorado en Valle de Tenza, han apropiado principios didácticos como: partir de lo propio, para llegar a lo ajeno y volver a lo propio; empezar por lo práctico, ir a lo teórico y volver a lo práctico. Lo que da fuerza a la palabra es la obra; pregunta, palabra y oralidad como posibilidad de diálogo y acceso al conocimiento.

Se construyen escenarios pedagógicos con el propósito de concertar acciones que contribuyan a la conformación de comunidades educativas desde un enfoque intercultural y a la construcción permanente de espacios para la validación, la legitimación y la socialización del conocimiento elaborado (Castaño 2005).

#### 4.2 PROYECCIÓN SOCIAL:

La proyección social ha permitido reconocer los saberes locales y su incidencia en el desarrollo y formación de las diferentes poblaciones, en procesos de reflexión-acción. Las acciones aportan elementos del contexto al currículo, reconociendo las prácticas y saberes locales. Es el caso, por ejemplo, de las prácticas agroalimentarias y de las pautas de crianza en la región del Valle de Tenza. Por ello, asignaturas como: Tecnologías de la Comunicación y la Información, Introducción a la Docencia, Escuela, Familia y Contexto, Matemáticas, Diagnostico Rural Participativo, se alimentan



permanentemente de las reflexiones y hallazgos de los programas de proyección social.

El enfoque intercultural de los programas ha propiciado el reconocimiento de los conocimientos locales en asuntos como las prácticas agrícolas campesinas mestizas e indígenas, las concepciones acerca de la naturaleza y su relación con lo humano, acerca de la vida y de lo vivo, el reconocimiento y valoración de las cosmogonías indígenas. Se han visibilizado conocimientos relacionados con el valor de la familia y las distintas formas de crianza de los niños; valores en relación con las expresiones artísticas: música campesina, danzas rituales indígenas y cómo desde ellas se contribuye a generar tejido social.

Es importante resaltar que en La Chorrera por la alta pluriculturalidad de los estudiantes (Uitotos, Boras, Muinanes, Okainas, Afroingano e Inganos) se ha enriquecido la interacción y se ha hecho posible el reconocimiento, la comprensión y valoración cultural entre las mismas etnias que allí habitan, pues cada uno de estos pueblos tiene una Ley de Vida, normas de convivencia basadas en la dignidad de la vida humana, la integridad moral y personal, la tradición y la cultura; al igual que la protección de los seres vivos (Henaó 2009).

Como resultado de los procesos de sistematización, en Valle de Tenza surgieron tres dimensiones de proyección social (Castaño 2005):

1) Reconocimiento de saberes y valoración de lo propio. Se han desarrollado programas educativos participativos que han permitido la comprensión integral de la niñez a través del reconocimiento de saberes y valoración de sus realidades; la explicación de las propiedades y procesos característicos de los seres vivos, las relaciones entre ellos y su ambiente a partir de eventos, prácticas propias y saberes locales; mejoramiento de la calidad de los programas académicos en matemáticas, a través de una perspectiva interdisciplinaria e intercultural.

Se han propiciado igualmente diálogos de saberes en los que se teje comunidad para construir conocimientos y saberes en torno a los problemas agroalimentarios y ambientales, proponiendo alternativas productivas y de mejoramiento de las condiciones de vida, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial.

Así surgió la Escuela Campesina, un proyecto educativo abierto en el que los campesinos valoran sus prácticas artesanales agrícolas y en el que se organizan desde el enfoque de enseñar mostrando y aprender haciendo, conjuntamente con los profesores y estudiantes de la Universidad. El propósito es generar identidad y pertenencia, al igual que valoración de lo propio, y sentido de cooperación y solidaridad. Esta Escuela tiene como resultado inicial la creación de la Red de Productores Agroecológicos, que actualmente busca organizarse colaborativamente y certificar los sistemas de producción ecológica.

2) Formación de redes. Se ha contribuido a formar redes como la misma Escuela Campesina y la Red de Maestros del Valle de Tenza, lo que contribuye a cualificar roles; fortale-

cer acciones; promover el crecimiento personal; aportar elementos en la construcción colectiva de una mirada de lo rural, la educación rural y el sentido de la Universidad en la región; al intercambio de saberes, oficios y al reconocimiento de los valores culturales.

3) Comunicación y participación. Se han implementado estrategias participativas desde el proyecto Tejiendo las Voces con las emisoras de radio comunitarias como forma de recuperar el patrimonio histórico, fortalecer el sentido de pertenencia de los habitantes y generar un proyecto cultural y educativo para la región del Valle de Tenza.

#### 4.3 INVESTIGACIÓN:

Se conformó el Grupo de Investigación en Educación Rural Valle de Tenza que ha realizado investigaciones en torno a la comprensión de lo rural como base para la construcción de currículos, a estudiar la configuración identitaria de la región y a analizar la incidencia del proyecto Educación Fundamental Integral desarrollado por Acción Cultural Popular, en la historia de la educación en Colombia. Se investiga acerca de las características del discurso biológico y de su proceso de comunicación en el aula de clase en contextos urbanos y rurales, entendiendo que los procesos de comunicación tienen como trasfondo la cultura propia. Igualmente se proponen alternativas educativas para el reconocimiento y valoración de la diversidad biológica en el contexto cultural local como aporte al currículo de ciencias naturales en las instituciones educativas del Valle de Tenza.

En Chorrera se está organizando el Grupo de Investigación Pensamiento Amazónico, que se propone reconstruir los lineamientos pedagógicos de una educación propia; caracterizar formas de conocimiento de lo vivo y la vida, de la Amazonía y la diversidad; caracterizar los determinantes biogeográficos de la región y realizar investigación curricular que permita caracterizar didácticas específicas que aporten elementos para pensar una pedagogía y etno-didáctica intercultural.

### 5. LA INTERCULTURALIDAD COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN

Sabemos que las tendencias globalizadoras no se circunscriben al aspecto económico, sino que también inciden en el desconocimiento de los saberes y la falta de reconocimiento de la diversidad territorial y cultural. Esto generalmente se traduce en políticas públicas educativas reducidas a planteamientos homogenizantes alrededor de las competencias para el trabajo y lo productivo, lo que genera exclusión de diversas formas, particularmente de los derechos sociales, negando incluso el acceso al conocimiento a las comunidades, especialmente en las regiones con alta diversidad cultural.

Este panorama delimita escenarios particulares en relación con la apropiación del conocimiento y, por ende, requiere formas diferentes de pensar la educación en el país y la Universidad. Es funda-

mental comprometernos como academia con realidades concretas, a partir de la comprensión de las particularidades del contexto y de los vínculos con las poblaciones, en la perspectiva de trascender con sentido, las posibilidades de vida de las personas y de las comunidades, no desde la lógica del desarrollo, el crecimiento económico y el consumismo, sino desde paradigmas alternativos que constituyen otras mentalidades, otras visiones de mundo y otras formas de vida.

Es necesario visibilizar el valor de la pedagogía en las transformaciones humanas y la construcción de otras posibilidades de mundo justas e incluyentes, que permitan reflexionar sobre los sentidos de la educación desde las diversas manifestaciones del ser y del hacer Nación diversa.

Es fundamental que la educación supere el sistema escolar tradicional y se proyecte a otros escenarios donde la pedagogía pueda aportar a una visión interdisciplinar e incluyente, en relación con otras epistemologías que implican pensar en la diversidad cultural. También deben ser contemplados otros tiempos, otras edades, otros espacios y otros roles para los docentes.

La construcción de los Centros Valle de Tenza y Chorrera ha significado un acercamiento de la academia a las comunidades y, a su vez, el fortalecimiento del compromiso en la producción de conocimiento. Ello ha implicado reconocimientos a través del diálogo de saberes, la caracterización del territorio y lo que este implica en la vida de las comunidades, la comprensión de sus referentes identitarios y la definición de principios orientadores desde enfoques como el de condición humana y desarrollo local para propiciar, desde la educación, el empoderamiento de las comunidades; de modo que se haga posible un proceso de democratización del conocimiento, de inclusión, de equidad y de justicia social.

El Centro en Valle de Tenza y en las otras regiones ha contribuido al reconocimiento de la función social de la universidad desde su sentido de lo público. Hemos aportado a una universidad más plural, comprometida con las diversas realidades nacionales y que busca alternativas concretas que respondan a las necesidades e intereses educativos de las regiones. Hemos constatado que:

- 1) Incentivamos procesos y construimos propuestas formativas que han permitido reconocer otras visiones para el ejercicio profesional del docente, relacionadas con la diversidad sociocultural, los sentidos de la educación, la democratización del saber y el aporte desde la educación al desarrollo social.
- 2) Vinculamos activamente a las comunidades y, desde nuestros desarrollos académicos, aportamos colectivamente a la comprensión de realidades, generando alternativas a sus problemáticas, necesidades e intereses.
- 3) Avanzamos sobre el reconocimiento de otros espacios en los cuales el maestro puede aportar a la transformación y a la construcción de sociedades incluyentes y equitativas, posibilitando pensar lo educativo desde otros referentes como los campesinos, los artesanos, la familia, el marco político local.

4) Propiciamos la construcción social de universidad y, consecuentemente, la valoración de los saberes locales. Desde ahí emerge la proyección social no sólo como un aporte a las comunidades, sino especialmente como un elemento clave para la construcción conjunta de conocimientos y para la formación inicial de los docentes en Biología.

Estas búsquedas, que se realizan desde procesos investigativos, han influido en otras nociones, otros espacios y otros roles para la concepción de maestro. Estas acciones, a su vez, impactan en la generación de alternativas para el ejercicio profesional del educador, las cuales superan el rol tradicional del maestro “de aula”. Cabe reiterar que estas miradas sobre el maestro han sido reconocidas e investigadas desde la comprensión de necesidades concretas y desde el compromiso con el desarrollo social.

Esta apuesta de formación en pertinencia con las realidades locales ha mediado nuestro rol como docentes universitarios, propiciando otras formas de ser y hacer academia, lo que se evidencia en planteamientos como el de uno de los estudiantes del Valle de Tenza:

“Hemos tratado de hacer que la labor docente se deje de ver como una simple imposición del conocimiento disciplinar y que en el contexto rural se forme un docente dinámico, con un enfoque a la comunidad y que ajuste sus enseñanzas a las necesidades del contexto y la población y no a la propia. Necesitamos implementar un docente humanitario, que sea sensible y sepa identificar las necesidades de los estudiantes, que no sea un dictador. Que sea un docente integral que promueva una formación integral...”.

Desde esta perspectiva, esta apuesta curricular se propone reflexionar sobre los sentidos de la educación y concretamente desde la formación de Licenciados en Biología, desde las diversas manifestaciones del ser y del hacer país diverso y caracterizar las acciones desarrolladas para identificar y caracterizar los elementos pedagógicos y didácticos que emergen, de tal forma que desde esta base se construya una pedagogía para lo rural, desde una mirada intercultural, como forma de orientar la formación inicial de docentes en Biología y contribuir desde esta formación a la construcción de un país biodiverso, multiétnico y pluricultural.

Finalmente planteo que los retos de la educación en contextos culturales diversos están en establecer relaciones entre las formas políticas contemporáneas, la formación y la búsqueda de alternativas posibles en contexto de lo que somos – nosotros y los otros-.

Ello implica de una u otra manera pasar del pensamiento único a la participación activa: gestar propuestas alternativas que involucren a todos los sectores de la sociedad, como un ejercicio de libertad y solidaridad humana y abordar la globalización, el posdesarrollo y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas.

Para lograrlo, es fundamental auto reconocernos como sujetos de poderes. Reconocernos en y desde la diferencia evita anular la mirada del otro y también rompe la inercia de colonizar epistemológicamente a las culturas y grupos humanos definidos en la alteridad; perder las certezas y ganar liber-

tades, no exponernos y exponerlos a los distintos tipos de violencias que genera la reproducción sin sentido y la homogenización de una sola forma de concebir el mundo.

Preguntarnos si la lógica formal que sustenta el pensamiento científico es la única forma de entender la idea de verdad. Compartir con otros modos de saber y construir puentes epistémicos entre diferentes rutas para conferir sentido a la experiencia en la medida en que lo global y lo local se integran en la forma que el sujeto significa su experiencia y el contexto.

Apostar por un pluriverso donde todo particularismo tenga cabida para mejorar las condiciones de vida de las comunidades, democratizar el conocimiento, reconocer los saberes locales, otras formas de percepción y producción de conocimiento, otras epistemologías y cosmogonías, diversas lógicas y diversas estéticas (Castaño, 2009).

## **REFERÊNCIAS**

Azicatch. 2008. *Plan de vida y abundancia de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce de La*

*Chorrera*. Bogotá: Alta Voz Comunicaciones.

Beillerot, J. et. Al. 1998. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. 1999. "El campo científico". En: *Intelectuales, política y poder*. pp.75-76 Eudeba, Buenos Aires.

Bourdieu. Sf. El racismo de la inteligencia. [www.captel.com.ar/.../3110073958\\_Bourdieu\\_Racismo\\_de\\_la\\_inteligencia.doc](http://www.captel.com.ar/.../3110073958_Bourdieu_Racismo_de_la_inteligencia.doc) [fecha de consulta 2010]

Castaño, Norma Constanza. 2005. *El Centro Regional Valle de Tenza. Una construcción social*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Castaño, Norma Constanza; Paola Gamboa; Diana Pacheco y Esperanza Ochoa (2007a) *La construcción social del currículo*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Sutatenza.

Castaño, Norma Constanza; Paola Gamboa; Diana Pacheco y otros. (2007b) "Educación Rural y Diversidad". En: *Reflexiones acerca de la Investigación en Educación y Pedagogía*. págs. 195-218 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Castaño, Norma Constanza. 2009. "Construcción social de universidad para la inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural". En: D. Mato. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir*. pp. 183 – 206. UNESCO - IESALC

Corpochivor. 2003. *Plan de Acción*. Trabajo no publicado, Garagoa: Corpochivor.

DANE. 2007. *Colombia, una Nación multicultural: Su diversidad étnica*. URL: [http://www.dane.gov.co/daneweb\\_V09/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=123](http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=123) [fecha consulta: 2010]

García Canclini, H. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Ed.Gedisa.

Henao, Luis Guillermo. 2009. *Informe de proyección social*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Chorrera.

Kalmanovitz, Salomón. 2001. "El desarrollo histórico del campo colombiano". En: Jorge Orlando Melo. *Colombia hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI*. Bogotá: Banco de la República. URL: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo9.htm> [Fecha de consulta: 2004].

Leff, Enrique.1986. *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México : Ed. Siglo XXI.

Mato, Daniel. 2008. "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible". En: *Alteridades 18* (35): Págs. 101-116.

Núñez, Jesús. 2004. "Formación docente y saberes locales: Una mirada desde la ruralidad". En: *Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 2 (Nº 3) Junio 2004, ISSN 0717-9898 <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> [Fecha consulta: 2010]

Perfetti, Mauricio. 2004. *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Págs. 164-213 Santiago de Chile: FAO-UNESCO.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento*. Mexico: Siglo XXI-. Clacso coediciones.

Taylor, C. 2009. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.

Velasco, L. (2009). *Características económicas, sociales, culturales y educativas del municipio de Puerto Asís* - Departamento del Putumayo. Documento de trabajo.

# TRANSICIONES ESCOLARES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: DE LA SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DOS CASOS DE ESTUDIO EN EL AMAZONAS COLOMBIANO

---

Dany Mahecha Rubio <sup>1</sup>

[danymaru@gmail.com](mailto:danymaru@gmail.com)

Sandra Frieri Gilchrist <sup>2</sup>

[sandrafrieri@gmail.com](mailto:sandrafrieri@gmail.com)

---

<sup>1</sup>. Docente de la Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia. Antropóloga, Msc en Estudios Amazónicos y estudiante del PhD en Letras de la Universidad Libre de Ámsterdam. Holanda

<sup>2</sup>. Coordinadora pedagógica del convenio Tropenbos Colombia-SENA Proyecto "Formación en gestión ambiental y cadenas productivas sostenibles, psicóloga, Msc en Calidad y procesos de Innovación Educativa y estudiante del PhD del mismo programa de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.



# TRANSICIONES ESCOLARES EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: DE LA SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DOS CASOS DE ESTUDIO EN EL AMAZONAS COLOMBIANO

---

## RESUMEN

Este artículo describe las características de la transición escolar de jóvenes de secundaria, indígenas y mestizos que ingresan a la educación superior en Leticia (Amazonas-Colombia). Los resultados presentados se derivan de una investigación sobre transición escolar y atención a la diversidad realizada con el grado undécimo de la Institución Educativa San Juan Bosco de 2009 y con la cohorte del II semestre del 2009 del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia (UNAL).

El artículo también explora y discute la forma en que estos centros educativos asumen y atienden la diversidad en las aulas evidenciando las distancias entre un reconocimiento formal de las etnicidad, que si bien les da ciertas ventajas respecto al ingreso y apoyo socioeconómico, no se acompaña con los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas empleadas. Finalmente, las autoras proponen algunas acciones relevantes para mejorar la atención a la diversidad en los dos centros educativos.

**PALABRAS CLAVES:** Educación, Amazonas, Diversidad, Transición, Secundaria, Educación Superior

# 1. INTRODUCCIÓN

El Amazonas colombiano es una de las áreas de mayor diversidad lingüística y cultural de Colombia, tiene un patrón de población disperso, exceptuando las cabeceras municipales, comparte áreas extensas con Brasil y Perú, y como en otras fronteras de la Amazonía la oferta en educación superior es escasa, en proceso de consolidación y enfrenta el desafío de la atención a la multiculturalidad promulgada en las constituciones vigentes de estos países.

En este contexto, se desarrolló el proyecto 'Transición y diversidad en las aulas del Amazonas', cuyo objetivo general era comprender los procesos de transición escolar entre la básica secundaria y la Universidad Nacional de Colombia, así como cuál es el tratamiento en atención a la diversidad en el trabajo de aula en estos centros educativos. Para el desarrollo del proyecto se escogió como experiencia educativa de la secundaria el grado undécimo de la Institución Educativa San Juan Bosco. Este Centro educativo ofrece la básica secundaria con opción de estudiantes internos. Toda la población estudiantil tiene acceso a servicios de alimentación y el número de estudiantes es menor en comparación con los centros educativos que ofrecen secundaria en Leticia. Hasta el 2004, cuando los corregimientos abrieron programas de secundaria, recibía población estudiantil indígena masculina de todo el Departamento del Amazonas, provenientes de los corregimientos de La Pedrera, Mirití y Tarapacá en los cuales no se ofrecía la secundaria completa. Desde ese momento el Centro dejó de recibir significativamente estudiantes provenientes de los corregimientos y en el 2007 se transformó en un colegio mixto.

Los estudiantes de grado undécimo para el 2009, 32 hombres y ocho mujeres, pertenecían a seis grupos étnicos y estaban en un rango de edad que oscilaba entre los 16 y los 22 años. A excepción de tres de ellos, los demás llevaban varios años en la institución y la historia escolar de la mayoría estaba asociada a otros internados de los corregimientos del Departamento.

Este Centro educativo, por ofrecer los servicios de internado a los estudiantes de los corregimientos y resguardos indígenas de la región, tiene una amplia experiencia en atención a población indígena perteneciente a distintos grupos étnicos tales como yukuna-matapí, miraña-bora, macuna, tani-muka, entre otros; y por ende se asumió que debía tener un acumulado de herramientas pedagógicas vinculadas a las prácticas docentes para atender la diversidad.

Como experiencia de la educación superior se escogió la cohorte del II semestre del 2009 del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia. Precisamente el PEAMA convoca a la población estudiantil de los Departamentos de Amazonas, Caquetá, Putumayo, Guainía y Vaupés. Una población extremadamente diversa, no solo en aspectos culturales sino también en las competencias académicas para el ingreso a la educación superior. A lo que se suma la diversidad en las áreas de formación con una oferta de 26 carreras en Ciencias Exactas y diez en Ciencias Humanas, a partir de la cohorte que inició el II semestre de 2010.

El proceso de inscripción y admisión del PEAMA se hace bajo condiciones particulares para facilitar el ingreso de los indígenas y de la población de menos recursos económicos de la región. Este programa tiene un ciclo de asignaturas básicas que se toman en las sedes de presencia nacional (Amazonía, Caribe y Orinoquía) –muchas de ellas bajo la modalidad de telepresencia con aulas de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)- y otro ciclo que se debe seguir en las sedes andinas (Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira,). Los cursos que se ofrecen en la modalidad de telepresencia son elaborados y ofrecidos por docentes en Bogotá e impartidos desde aulas TIC conectadas vía Internet a las sedes de presencia nacional. En cada uno de los cursos ofrecidos en las sedes de presencia nacional hay un tutor a cargo del seguimiento y asesoría a los estudiantes.

Las observaciones se adelantaron con los estudiantes de la Cohorte del II semestre del 2009: un grupo de 34 estudiantes, 24 hombres y diez mujeres.

En el desarrollo de esta investigación se involucró a seis docentes del centro educativo San Juan Bosco, cuatro del PEAMA, una tutora, dos estudiantes de la Maestría en Estudios Amazónicos, una estudiante de especialización en Estudios Amazónicos, una de pregrado en antropología, uno de pregrado en geografía y dos egresados de la UNAL que han trabajado como docentes del Semestre de Fundamentación. De tal forma que todos apoyamos los procesos de formación ofrecidos por las instituciones participantes -a lo largo de la investigación-, realizamos observaciones de aulas propias y de los colegas -con registros de audio y video-, entrevistamos a los estudiantes, orientamos un taller de cartografía social, y participamos en el proceso de elaboración, de análisis y socialización de las recomendaciones preliminares. El desarrollo del proyecto tomó alrededor de siete meses, aunque la fase de toma de datos se inició primero en el Centro San Juan Bosco y dos meses después en la UNAL. La participación de los docentes y estudiantes en un proceso reflexivo sobre las prácticas escolares, les permitió proponer cambios que pueden partir de acciones individuales, así como sugerir información pertinente para promoverlos a nivel institucional a mediano y largo plazo.

## **2. PROCESOS DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Los procesos de transición entre ambientes distintos, si bien tienen aspectos comunes, son vivenciados desde el punto de vista del sujeto, y su trascendencia e importancia es singular a cada estudiante que lo vive. Investigaciones previas muestran que este proceso suele estar vinculado a experiencias negativas. Los alumnos suelen vivir su partida de la educación primaria como la pérdida de un mundo más acogedor -estudios como los de Power y Cotterell (1981), Evans (1983) y Measor y Woods (1984), citados por Hargreaves (2002); así lo demuestran-

En el caso del Centro educativo San Juan Bosco evidenciamos que para la mayoría de los estudiantes internos la principal dificultad está dada en la distancia de sus familias, lo cual se manifiesta con episodios cortos de depresión que son atendidos oportunamente por el Centro. De hecho la forma en que estos jóvenes de grado undécimo narraban sus experiencias, ya decantadas en la memoria, evidenciaba que habían asumido el proceso de transición de la primaria a la secundaria sin mayores dificultades. Esto se relaciona con el hecho de que la mayoría de ellos provenían de centros educativos o internados escolares similares, ubicados en comunidades indígenas relativamente pequeñas. Así como también a las características de una institución que genera condiciones que son "factores protectores": un ambiente familiar, una atención psicológica individualizada, el seguimiento a normas de convivencia y autorregulación, y el trabajo colaborativo y grupal. Así como en la identificación y atención de condiciones socioeconómicas y afectivas particulares.

Algunas de las acciones desarrolladas desde la orientación psicopedagógica del Centro son las siguientes: inducción al Centro; orientación profesional y vocacional; talleres de dirección de grupo con el propósito de identificar riesgos psicosociales en torno al aula, la institución y la comunidad; identificación de la población estudiantil por grados; psico-orientación; atención personalizada a estudiantes bajo criterios como agresión, fugas del colegio, consumo de alcohol y drogas, salud, rendimiento académico, amenazas, maternidad temprana, timidez, acoso de los compañeros, hurto y homosexualismo, entre otros.

En contraste, los estudios de González (2009) y Mayorga y Bautista (2009) respecto al Impacto del Programa de Admisión Especial -PAES- de la Universidad Nacional de Colombia con población indígena describen las dificultades y aprendizajes de los estudiantes indígenas al ingresar a programas de educación superior con cierta flexibilidad, dadas las ventajas de una discriminación positiva que facilita el proceso de inscripción y admisión, pero sin el acompañamiento adecuado para garantizar una permanencia exitosa en el terreno académico. Esta larga experiencia de la UNAL ha permeado y modificado las instancias administrativas y ello se refleja en cambios claves para el desarrollo del programa PEAMA y la ampliación de la oferta de programas de Bienestar administrados en las sedes de presencia nacional, pero como se describe a continuación en asuntos pedagógicos los avances no van al mismo ritmo.

## 2.1. FACTORES DE MAYOR IMPACTO EN LA TRANSICIÓN

Específicamente los estudiantes que ingresan al PEAMA de la UNAL expresan cambios en sus hábitos cotidianos, asociados al nuevo contexto escolar, como: la disminución de tiempo para dedicar a actividades extra-escolares y familiares, así como también un mayor número de horas invertidas estudiando; pero no manifiestan haber vivido experiencias negativas o dificultades afectivas asociadas al tránsito de un contexto al otro. Por el contrario, perciben con agrado su nuevo ambiente académico aludiendo a las posibilidades que este ofrece para socializar, conocer a otros y darse a conocer, para expresarse libremente y conocer otras formas de pensar. Según I. Quiceno ined., los estudiantes señalan que en la universidad se "condensan las aspiraciones de desarrollo de

capacidades personales y sociales entre los estudiantes del PEAMA con un 82% de incidencia. La universidad es asumida como ese espacio liberador, en donde se intercambia y se socializa en condiciones de igualdad en un ambiente relajado. Hacer deporte y participar en actividades culturales son percibidos también como espacios y medios adecuados para el logro de estas aspiraciones” (2009:15).

Gimeno Sacristán señala que si bien la transición es natural, pueden “provocarse desvinculaciones y nuevas vinculaciones traumáticas por no ser graduales o por ser demasiado incoherentes los medios entre los que se transita” (1996:23). Así, para los estudiantes del PEAMA provenientes de los colegios de Leticia, los contextos escolares no son totalmente distintos. Especialmente si consideramos que la mayoría de estudiantes de esta cohorte provenían de centros educativos que manejan una densidad de población estudiantil bastante alta -como la Escuela Normal Superior “Monseñor Emiliano Eduardo Canyes Santayana” o la Institución Nacional de Educación Media (INEM-Leticia)-, y que muchos se conocían entre sí.

En contraste, el sistema educativo en centros educativos de secundaria como el San Juan Bosco caracterizado por un ambiente familiar y de constante regulación y control a los estudiantes, a través de reglamentos y normas ampliamente desarrolladas y detalladas, genera condiciones de mayor vulnerabilidad en la transición hacia los contextos de la educación superior. En cuanto podría provocar mayores rupturas y episodios de ansiedad frente a la situación de arribo a un ambiente académico que supone del estudiante un individuo autónomo y con capacidad para la autorregulación. A su vez los cambios son aún más drásticos para los estudiantes de los corregimientos o de municipios como Puerto Nariño, que al desplazarse a Leticia, deben afrontar un nuevo contexto lejos de sus núcleos de apoyo afectivo.

Hargreaves et al (2002) mencionan entre otros problemas detectados: la ansiedad y las dificultades de adaptación. Sin embargo, Gimeno Sacristán (1996) nos recuerda que de las transiciones se pueden extraer mejoras en las habilidades sociales, en la independencia personal, en la capacidad para abordar nuevos retos, más flexibilidad y mayor competencia cognitiva. Además plantea el desarrollo de habilidades interculturales (Bronfenbrenner 1987; citado en Gimeno Sacristán 1996) como una posible consecuencia de la transición en la medida en que esta supone abrirse a nuevos contextos y experiencias y a las diferentes culturas que se crean en torno a las religiones, a los grupos étnicos y lenguas, entre otros aspectos. Frente a esto, los estudiantes del PEAMA manifiestan que en el ambiente universitario encuentran:

“Personas asequibles, universidad pequeña que facilita las relaciones, me hacen sentir bien dentro de la universidad, las relaciones en general están bien, me siento cómodo con el grupo, grupo de amigos con quien compartir, tengo facilidad para hablar y acercarme a las personas, interesantes, buena integración, respetuosos, se ha podido entablar un buen diálogo hay reciprocidad, las personas son atentas, todos nos tratamos bien, buenas personas” (I. Quiceno, ined., 2009: 23).

Si bien estas aseveraciones corresponden a la mayoría de los estudiantes, también se detectaron

manifestaciones de discriminación hacia la población indígena y diferencias preferenciales en el tratamiento de las estudiantes por parte de los profesores (Cf. I. Quiceno, ined., 2009: 13 -14: observ. de campo). A diferencia del ambiente social que se vive entre los estudiantes del Centro educativo San Juan Bosco con cierta tendencia endógena en cuanto a la vivencia de espacios sociales, la universidad le implica al estudiante un reto de socialización y de apertura frente a su participación en nuevos escenarios de encuentro social.

A partir de las herramientas aplicadas a lo largo del estudio podemos concluir que los factores de mayor impacto en la transición son los siguientes:

- La distancia y la condición de indígena son variables determinantes en la transición. Quienes provienen de los corregimientos o del municipio de Puerto Nariño tienen menor conocimiento de los aspectos que configuran el ambiente educativo de la universidad. Esto implica un esfuerzo mayor de adaptación y aprendizaje para desenvolverse en el nuevo contexto, como el perfeccionamiento de una segunda (español) y una tercera (inglés) lengua, una nivelación apropiada en conocimientos matemáticos, el manejo de la tecnología digital y los nuevos escenarios.
- En cuanto a las competencias académicas, se observa que las asignaturas consideradas como las de mejor desempeño en la secundaria no corresponden con lo que sucede en la formación superior, lo cual genera sorpresa y frustración en los estudiantes. Un ejemplo de esto es las matemáticas, asignatura asociada a un alto autoconcepto académico en la secundaria y con bastantes dificultades en la universidad, lo cual evidencia la discontinuidad curricular entre ambos contextos (véase I. Quiceno, ined., 2009: 9).
- La interacción entre el docente y los estudiantes en el aula, en el marco del PEAMA, en algunos casos tiende a incorporar más actividades abiertas y enfocadas al desarrollo de la autonomía escolar por parte del estudiante, ante lo cual no suele haber una respuesta apropiada.
- En la secundaria el estatus económico es una variable que media en los grupos de pares y se agudiza en el contexto de la universidad. El estatus económico marca los procesos de agrupación por afinidad socioeconómica y viene asociada al manejo de tecnología y al acceso a material didáctico por parte de los estudiantes.
- En cuanto a la variable de género, se observan mayores dificultades para las mujeres, de hecho su población es considerablemente menor frente a la población masculina, tanto en el Juan Bosco como en el PEAMA. Lo anterior se manifiesta en una menor participación en el aula y en un menor protagonismo de actividades sociales y representación estudiantil.

- El número de estudiantes y docentes con los que establecen relaciones es mucho menor en la universidad, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de estudiantes provienen del INEM y de la Normal, centros que manejan un gran número de estudiantes.
- La trasgresión de normas en el contexto universitario, ya que hechos considerados altamente reprobables en la básica como escaparse del Centro, ya no se observan, pero sí se identificaron otro tipo de prácticas como el plagio, entradas y salidas permanentes del aula, y actitudes displicentes en clases presenciales y de telepresencia.
- Las variables que inciden en el agrupamiento de los estudiantes en la secundaria como pertenencia a un mismo barrio, el género, afinidades e intereses como el deporte y la música, el nivel académico, el origen étnico y la procedencia entre otros, se enfatizan en el contexto de la educación superior, dado que el grupo es más diverso y aparecen nuevas variables. Entre estas están: la afinidad en el currículo por programa académico y por lugar de procedencia, y la pertenencia a un grupo étnico ya que por una parte les representa mayores posibilidades de beneficios de Bienestar, pero también les implica hacer parte de una minoría visible y vulnerable a situaciones de burla y diferenciación al interior del grupo de estudiantes.
- La elección de una carrera que no corresponde a su opción vocacional. El 36% de los estudiantes señaló que no le agrada la carrera que está cursando, pero que optaron por inscribirse para mejorar las posibilidades laborales, tener buenos sueldos en el futuro, porque la universidad no tenía la oferta deseada y por recomendaciones familiares (I. Quiceno, ined., 2009: 5).

## 2.2 FACTORES DE CONTINUIDAD IDENTIFICADOS

Las asignaturas presenciales, en el marco del PEAMA, que hacen un tratamiento lúdico y dinámico de las temáticas y que retoman y refuerzan parte de los contenidos que deben completarse en la secundaria, son altamente valoradas. Este es el caso de lecto-escritura: "Según algunos estudiantes, el área de lecto-escritura es bastante buena porque en su desarrollo se aplican correctamente muchas cosas que vieron en el colegio" (I. Quiceno, ined., 2009: 12).

En el desarrollo de esta asignatura se observan prácticas pedagógicas similares a las de la secundaria como es la didáctica basada en los estímulos y el reconocimiento de una cultura juvenil, es decir, una aproximación pedagógica a los estudiantes que se sustenta en el conocimiento de los ámbitos de lo "juvenil" en un contexto como Leticia. Si bien los ambientes escolares de la educación secundaria hasta hace poco comenzaron a incorporar la cultura del fenómeno llamado juventud, la educación superior muy poco se aproxima a sus estudiantes desde esta perspectiva. De esta manera, la interacción cercana y personalizada con los docentes, al igual que el reconocimiento de aquellos aspectos que configuran la cotidianidad del joven en el aula, hacen de la llegada a la universidad una experiencia positivamente valorada.

Los siguientes recursos son mencionados por los estudiantes del PEAMA como oportunidades y ayudas relacionadas al proceso de adaptación a la Universidad: tutorías, materias de nivelación (matemáticas, inglés y lecto-escritura), la semana de inducción, herramientas de trabajo, ayuda de profesores y compañeros, la elaboración de un diagnóstico, flexibilidad en la evaluación considerando situaciones académicas particulares, seguimiento particular a algunos estudiantes que lo requieran, exámenes de clasificación y charlas con la psicóloga. Observamos entonces que ya se está trabajando en procesos y herramientas para acompañar la transición al nuevo contexto académico. Aunque habría que evaluar detalladamente cada una de estas ayudas para estimar su acción real y su potencial en estos procesos de cambio a largo plazo.

### 2.3. FACTORES DE DISCONTINUIDAD IDENTIFICADOS

Tanto Hargreaves et al (2002) como Gimeno Sacristán (1996) plantean las discontinuidades y continuidades curriculares como uno de los aspectos que marcan la trascendencia de las transiciones. La transición curricular señala el momento y los procesos que se desencadenan cuando se rompe la estructura o continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los alumnos frente a un cambio de centro, de nivel o de currículo, entre otros aspectos. De ahí que la continuidad sea planteada por Gimeno Sacristán (1996) desde tres aspectos: 1) como la concatenación de elementos de un currículo para que el aprendizaje se vaya construyendo de manera progresiva, es decir, un orden en el proceso de enseñanza – aprendizaje. 2) como la congruencia de ambientes, exigencias, normas y estímulos. 3) Finalmente se refiere a la continuidad como la coherencia de toda la enseñanza y de toda acción educativa que persigue unas mismas metas a lo largo de la vida académica del estudiante.

Considerando los planteamientos de Gimeno Sacristán observamos los siguientes aspectos de discontinuidad curricular para el caso en cuestión:

- Mayor exigencia académica. Los estudiantes manifiestan que sus mayores dificultades frente al ingreso al pregrado están asociadas a la mala preparación en el colegio y a una menor exigencia académica (cf. I. Quiceno, ined., 2009: 9).
- Jornadas académicas largas. Los estudiantes manifiestan tener que invertir mucho tiempo estudiando lo cual los lleva a descuidar sus relaciones familiares y a dejar de lado otras ocupaciones (I. Quiceno, ined., 2009: 19, discusiones con los docentes y tutores).
- La metodología de telepresencia desarrollada en el PEAMA hace de la interacción con el docente una relación pobre, sobre todo, cuando se trata de asignaturas con un alto número de estudiantes. Esta situación es más crítica porque tanto los estudiantes como los docentes, con contadas excepciones, no manejan adecuadamente las herramientas tecnológicas de la plataforma (véase I. Quiceno, ined., 2009: 19 -20; C. Figueroa, ined., 2009: 10 -12).
- Metodologías no muy empleadas en la secundaria como la preparación de presentaciones orales y exposiciones, las tareas no dirigidas y la inclusión de asignaturas con mayor énfasis en el horario como es el caso de inglés.
- El trabajo colaborativo y grupal, el cual se da en el Centro educativo San Juan Bosco en la secundaria, facilitado por el internado y los niveles de convivencia del Centro.

## 3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN



## SECUNDARIA Y EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para el caso del Centro educativo San Juan Bosco, la diversidad y los valores de la interculturalidad se abordan primordialmente mediados por el discurso legal y por las obligaciones formales debido a la población que manejan. Es decir, considerando que el Centro es un internado cuya población estudiantil es mayoritariamente indígena, se hace necesario construir un discurso acorde con esta situación que reconozca e incorpore aquello que se considera “lo indígena” y “lo amazónico”. Dicho reconocimiento poco trasciende aspectos de orden formal como el Proyecto Educativo Institucional -PEI- y los eventos culturales de las celebraciones escolares del Centro educativo. Los estudiantes mencionaron que las áreas donde se trabajan contenidos relacionados con aspectos que atiendan la diversidad cultural son: cultura e identidad, sociales, legislación, ética y proyectos, pero también que esto se da de forma ocasional y que debería fortalecerse.

En el Centro educativo San Juan Bosco, el reconocimiento de la “etnicidad” se asume como un lema institucional y ello se refleja en el PEI y en los símbolos que emplean para aludir permanentemente a lo indígena en todas las actividades escolares. En concordancia, el PEI incluye en su concepción filosófica este propósito y resalta la importancia de la identidad cultural “entendida ésta como sentido de pertenencia construido y transmitido a través de la socialización y fundamentada en el origen, territorio, cosmovisión y lengua, procesos históricos que permiten una posición como individuo y colectivo social para relacionarse con los otros” (PEI San Juan Bosco 2008:49). Sin embargo, el desarrollo de la investigación evidenció que las actividades académicas que se hacen, en general atienden al reconocimiento de una noción de etnicidad homogénea o en otras palabras una indianidad genérica.

En el PEI de este Centro educativo se refieren a la diversidad y la multiétnicidad como un factor que demanda un grado muy alto de tolerancia, respeto y aceptación, como el siguiente:

“[...] se debe tener en cuenta la infinita paciencia que se tiene en la Institución, tanto en estudiantes como en el personal que labora dentro de la Institución, ya que al ser esta Institución multiétnica, en su gran totalidad se debe gozar de convivencia, respeto, amor, paciencia, y una infinidad de valores que todos poseemos, para poder convivir en armonía. Son muchos los genios, los gustos, las formas de ser, en sí somos personas totalmente diferentes, pero que hemos aprendido que entre todos formamos una gran familia, y que todos somos de infinito valor e importancia para todos” (PEI San Juan Bosco 2008:40).

La figura identitaria genérica en la que confluye toda la población escolar, docente y administrativa del Centro es la de “hombre amazonense”, tal como aparece en la Presentación del mismo documento: “El PEI busca plasmar las innovaciones pedagógicas dentro del proceso enseñanza–aprendizaje, las estrategias para el cumplimiento de la Misión y la Visión Institucionales y los acuerdos de una sana convivencia en la búsqueda de la formación del hombre amazónico a través de los valores, principios y metas establecidos en el perfil del estudiante” (PEI San Juan Bosco 2008:4)

En las relaciones cotidianas este reconocimiento de la etnicidad se expresa en la identificación de las características del comportamiento o habilidades asociadas a la pertenencia de los grupos étnicos, identificando a los grupos de la ribera (tikuna, cocama, yagua) como tímidos y hábiles en las artes manuales y otros grupos como los uitotos más extrovertidos y participativos en el aula. Además, para los estudiantes el auto reconocimiento como indígena es un requisito indispensable para ingresar al Centro educativo y una estrategia de socialización y aceptación grupal, que da identidad a un grupo homogéneo, incluyendo a la población de origen mestizo.

En los eventos culturales en ambos centros educativos se hacen presentaciones culturales que reflejan la condición contemporánea de estos encuentros, en los que los danzantes suelen ser de varias etnias y el repertorio también. En estos escenarios se emplean accesorios, artefactos, pintura corporal, plumas y atuendos femeninos, que buscan representar una cultura indígena y expresiones rituales desde una estética homogénea o una indianidad genérica amazónica.

Para el caso del Centro educativo San Juan Bosco y de la UNAL, desde la perspectiva de la atención a la diversidad y a la individualidad, se observa una tendencia a tipificar a los estudiantes, es decir, se les identifica como perteneciente a uno u otro tipo de individuos o de rasgos. Esta aproximación al estudiante supone que las características individuales son propias a las personas y que estas permanecen en ellos independientemente del tiempo y de las situaciones. Se observa de esta manera que algunos docentes recuerdan especialmente al estudiante indisciplinado, al irreverente o al que tiene problemas de aprendizaje. De esta manera la asociación del estudiante con algún rasgo particular explica su comportamiento y su aprendizaje en cualquier momento o lugar. Si el estudiante es tímido, será tímido en cualquier situación y momento, si es agresivo, también lo será en cualquier situación.

El reto, en este contexto, consiste en considerar e incorporar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje las particularidades propias a la individualidad de cada estudiante, pero también sus particularidades como perteneciente a un grupo cultural. De esta manera, encontramos que si bien algunos docentes del Centro educativo San Juan Bosco señalan que entre sus estudiantes la timidez se asocia como rasgo cultural al estudiante tikuna y la capacidad de oratoria al estudiante uitoto; sería deseable que la interacción con sus estudiantes no se estableciera únicamente desde la identificación de este rasgo particular sino que además logran incorporar otros aspectos propios a la individualidad de cada quien.

Parte de dicha tipificación radica en lo étnico como determinante de una serie de comportamientos y maneras de aproximación a lo escolar, como que lo académico les cuesta a algunos o las dificultades en el aprendizaje en ciertas áreas como matemáticas y lenguaje. El aprendizaje escolar supone entonces reconocer la interacción entre las características del estudiante y las de la situación educativa particular, en la que este se encuentra inmerso.

De acuerdo con las conversaciones sostenidas con psicopedagoga encargada de la orientación psicosocial en el Centro, los estudiantes provenientes de contextos escolares más cercanos a los cascos urbanos presentan en general mejor nivel académico. Quienes vienen de lugares más lejanos

tienen dificultades en asignaturas como matemáticas y lenguaje, y tienden a sobresalir en otras áreas tales como: artes, cultura, cultivo y siembra y deporte. La atención a la diversidad en este caso, supondría una acción de flexibilización curricular que permitiera explorar en cada estudiante sus intereses y habilidades, de tal manera que estos fuesen incorporados en el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje; relativizando además, los criterios tan fuertemente establecidos para medir el rendimiento académico.

En la UNAL la manera como se entiende la diversidad está dada por la identificación de la pertenencia a un grupo étnico y los lugares de origen. Además se establecen perfiles socioeconómicos de todos los estudiantes que aspiran a los servicios de Bienestar, siendo la población indígena una de las más beneficiadas. Bienestar es también la instancia que mayor conocimiento tiene sobre las situaciones afectivas particulares y las dificultades académicas de toda la población estudiantil.

En las relaciones cotidianas, los profesores de ciencias humanas tienen más empatía con los estudiantes que tienen conocimientos sobre su cultura, pero en general, el reconocimiento de las diferencias étnicas no se toma en cuenta para el desarrollo de las actividades académicas. A su vez los profesores titulares que ofrecen las clases en telepresencia, no tienen la posibilidad atender la diversidad y heterogeneidad de los contextos de las sedes de presencia nacional, dado que imparten las clases en aulas desde Bogotá para las demás sedes. Siendo los tutores de cada asignatura los que se relacionan directamente con los estudiantes

En el caso específico del PEAMA no existe una unidad curricular institucional continua y construida por el grupo de docentes, por el contrario, cada docente desarrolla su asignatura de manera individual sin considerar ningún aspecto vinculante al contexto de los estudiantes, ni al desarrollo de las otras asignaturas. "Hay un grueso de asignaturas que hacen parte de muchos programas curriculares, denominándose asignaturas básicas comunes como ejemplo: los programas de ingenierías tienen de dos a tres cálculos, similar a los de ciencias, y los de ciencias económicas más o menos tienen el mismo escenario; entonces la innovación curricular es que el PEAMA no administra programas curriculares sino que administra cursos a través de los departamentos de Bogotá" (Entrevista a P.C. Guatame citado C. Figueroa, Ined., 2009: 6).

La opinión de los estudiantes en cuanto a las clases de telepresencia no es satisfactoria. Por un lado argumentan que es muy difícil interactuar con los docentes en estas clases magistrales, que las actividades no varían sustancialmente y que las fallas en la conectividad generan problemas auditivos y visuales que dificultan la concentración.

Considerando lo anterior es claro que en la medida en que se transita por el sistema escolar, especialmente para aquellos que vienen de los corregimientos y municipios del Trapecio Amazónico, se va tomando distancia de los aspectos que configuran la realidad del estudiante. Algunos inician la primaria con el desarrollo de currículos etnoeducativos y contextualizados: "Si porque cuando yo hice mi primaria en el internado en el que yo estudie, nos enseñaban en lengua, la historia de nuestros ancestros, los mitos y leyendas, y en el bachillerato ya no veíamos nada" (I. Quiceno, ined., 2009:11). Sin embargo, al llegar a la secundaria como lo menciona este estudiante del PEA-

MA, se percibe la priorización de contenidos y unidades temáticas distantes de lo que el estudiante venía desarrollando en la primaria, y luego, al ingresar a la universidad es aún más notoria esta distancia de su propio mundo. Podríamos afirmar entonces que los procesos de complejización del conocimiento propios al sistema escolar suponen la toma de distancia de los aspectos propios a la realidad social, cultural, política, ambiental y económica del territorio que habitan los estudiantes, cuando debiera problematizarse y enriquecerse.

Desde las entrevistas aplicadas a los docentes, se observa que ellos manifiestan identificar los conocimientos previos de sus estudiantes por el hecho de conocer sus lugares de procedencia, el grupo étnico al que pertenecen, su edad e historias escolares, y en algunos casos familiares. Esta información es importante y básica, pero no representa completamente los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, aquellos saberes asociados a la vida cotidiana, a los sistemas productivos de las comunidades, a las prácticas culturales, a la vida urbana, a la cultura de la juventud, a la economía familiar, a la recreación, a los grupos de pares, etc.

Algunos profesores reconocen la diversidad asociada a los niveles de aprendizaje, al género y a las dificultades físicas, sin embargo, la mayoría lo asocia únicamente con los aspectos culturales. Por ejemplo, ninguno relaciona el conocimiento del contexto a: condiciones sociales, culturales, económicas, entre otros. De hecho la gran mayoría de estudios realizados en torno a la diversidad en la educación responden a la cuestión que busca resolver la problemática vinculada a que los alumnos no aprenden, es decir, se ha relacionado a las dificultades propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como una característica inherente a la experiencia cotidiana de las personas (Jiménez y Vilá 1999).

En ambos contextos la atención que se da a la diversidad, por parte de los profesores, es principalmente con respecto al nivel académico. Se atiende más a los de menor desempeño académico con el propósito de nivelarlos, frente al resto del grupo. El reconocimiento a los procesos de aprendizaje de cada estudiante supone además observar manifestaciones del autoconcepto académico y de autoestima en ellos. Para el caso de los estudiantes del PEAMA el hecho de aprobar el examen de admisión significa un mayor nivel de autoestima por el hecho mismo de encontrarse en una situación privilegiada de acceso al Pregrado frente a muchos otros que no lo logran.

Si bien las respuestas de los estudiantes de ambas instituciones respecto al nivel de autoestima no difieren mucho, en el Centro San Juan Bosco es más claro el sentimiento de baja autoestima frente a lo académico, lo que en parte se debe a la autorepresentación como miembro de un grupo étnico. Esto viene socialmente cargado de una autoimagen negativa asociada a las dificultades académicas y a la falta de recursos para acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje como una adecuada alfabetización digital, entre otros aspectos.

En ambos contextos académicos está por desarrollarse e implementarse una propuesta de atención a la diversidad que logre flexibilizar y diversificar el currículo, entendiendo esto como un currículo en acción que logre desarrollar en el aula las propuestas didácticas y pedagógicas que permiten este reconocimiento a lo diverso.

## 4. ACCIONES PARA CUALIFICAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS DOS CENTROS EDUCATIVOS

La atención a la diversidad, dentro de un modelo constructivista, implica la transformación y la toma de medidas en distintos niveles que intervienen en el centro y en la configuración de las prácticas educativas: organización de la enseñanza (objetivos, temáticas), las actividades concretas que se desarrollan en las aulas y las acciones de planeación y toma de decisiones. Todas actuando en conjunto son necesarias para que cada estudiante construya conocimiento de acuerdo a sus circunstancias y a sus ritmos propios de aprendizaje.

Dentro de los criterios planteados en el PEI del Centro para la elaboración del currículo se menciona que este se construye para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica (PEI San Juan Bosco 2008:59). Sin embargo, frente al desarrollo de actividades académicas que incorporan aspectos del contexto de los estudiantes, los docentes del Centro educativo San Juan Bosco manifiestan que en ocasiones las unidades temáticas no siempre permiten o facilitan dichas modificaciones. En ocasiones los contenidos tratados no son fáciles de contextualizar y se hace referencia a la rigidez en las temáticas, lo cual muestra la existencia de una estructura curricular estática y poco flexible.

La implementación de un modelo pedagógico que mejore la atención a la diversidad en ambos contextos educativos implica la creación de espacios de intercambio de experiencias y metodologías para disponer de las herramientas necesarias, ya que más que metodologías diseñadas para prestar atención a la diversidad, se observan actividades puntuales, desarrolladas en tiempos cortos, poco elaboradas y diversificadas. Por lo tanto, es necesario desarrollar una serie de acciones de intercambio desde las cuales los currículos de ambas instituciones se puedan enriquecer con acciones y propuestas que traduzcan las intenciones expresadas en el papel a la realidad de las acciones que en el aula se desarrollan. Por supuesto lo anterior supone la flexibilización política y administrativa de los centros de tal manera que el tamaño del salto de a la secundaria a la educación superior sea un proceso, no un salto demasiado grande.

Las instituciones que no aceptan la diversidad como valor suelen establecer relaciones jerárquicas en las que unos deciden sobre otros. Las respuestas de los centros a la diversidad, como en todo proceso de innovación educativa, afectan a toda la institución e implican cuestionar la práctica educativa tradicional e incorporar cambios.

Desde una mirada socioconstructivista en el trabajo del aula el formador que atiende la diversidad, parte de la comprensión de cómo aprenden los alumnos, lo cual a su vez supone una apreciación y un conocimiento del contexto cultural en el que estos procesos ocurren. En lo que sigue enunciamos acciones que deberían implementarse en aras de procurar una real atención a la diversidad en cada centro educativo. Si bien algunas de estas recomendaciones aplican para ambos contextos, discriminaremos las más pertinentes para cada uno:

## EN EL CASO DEL CENTRO SAN JUAN BOSCO PROPONEMOS:

- Realizar un debate acerca de la visión que se tiene en el Centro del desarrollo, el aprendizaje y la diversidad, con la perspectiva de contar con un marco conceptual compartido y elaborado desde la reflexión sobre la práctica. Lo cual a su vez condicionará la toma de decisiones organizativas y curriculares como el agrupamiento de alumnos, opciones metodológicas y de evaluación, además de asegurar que el currículo sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible. Para esto habría que analizar profundamente el currículo oficial con el fin de determinar el grado en que este contempla las necesidades de los estudiantes y tomar las decisiones oportunas (véase también Blanco, 1999; Gómez, 2005; y Muntaner, 2000).
- Aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles y su adecuada organización. Esto supone por una parte, llegar a acuerdos sobre los criterios para seleccionar, adquirir y elaborar materiales que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, se plantea la importancia de revisar las relaciones y la capacidad de trabajo en conjunto del profesorado, el nivel de participación de los padres y la relación con la comunidad y con los profesionales que realizan funciones de apoyo y asesoría.
- Conocer los intereses de sus estudiantes y sus diferencias individuales, así como identificar las dificultades de aprendizaje, la valoración de las necesidades educativas especiales y la necesidad de adaptaciones curriculares individualizadas.
- Crear un buen clima que favorezca el desarrollo institucional, lo cual implica la revisión de las actitudes hacia las diferencias, el tipo de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director y los espacios dedicados a la participación y reflexión conjunta, entre otros aspectos.
- Profundizar en los aspectos que configuran el contexto local y regional en el que se lleva a cabo la formación y sensibilizarse a los actores de la comunidad educativa frente a las posibilidades de conocimiento existentes en el ámbito local.
- Conocer, en la medida de lo posible, los aspectos que configuran los contextos familiares, comunitarios, recreativos, educativos y otros de los estudiantes.
- Construir conjuntamente con los alumnos y sus propuestas, los espacios de aprendizaje contextualizado, cotidiano, significativo y relevante en su cultura.
- Promover ambientes de aprendizaje participativos que involucren el trabajo grupal y la interacción con los alumnos, así como entre los alumnos mismos.
- Reconocer la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar.
- Promover la investigación local, es decir, contar con las herramientas necesarias para descubrir conjuntamente con los estudiantes los saberes, prácticas y recursos implicados en su cotidianidad e integrarlos en el proceso de formación a través de metodologías participativas.
- Buscar la diversificación metodológica aprovechando las situaciones de aula para plantear propuestas de trabajo diversas: grupos cooperativos, aprendizaje por proyectos, trabajo individual, búsqueda de información, entrevistas a actores comunitarios, actividades dinámicas, investigación grupal, etc.

## EN EL CASO DE LA UNAL PROPONEMOS:

### **En el ámbito de las decisiones y políticas administrativas:**

- Incrementar la participación e intervención de la Sede Amazonía en la planeación y desarrollo de los programas académicos.
- Armonizar las demandas de infraestructura y atención en bienestar acordes con el crecimiento del PEAMA ya que la población estudiantil se incremento un 100% en el 2010.
- Proponer y promover la paridad por género.

### **En el ámbito de las prácticas organizativas:**

- Definir una instancia que desarrolle la orientación curricular Inter – Sedes (en coordinación en con las distintas facultades).
- Implementación de historia de vida académica (incluye una caracterización del estudiante).
- Mantener interacción constante entre tutores y profesores titulares de las asignaturas virtuales.
- Mejorar la información que se brinda a los estudiantes sobre los prospectos curriculares completos desde el momento de su ingreso. De tal forma que conozcan con antelación las equivalencias que pueden hacer en las sedes de presencia nacional.
- Optimizar las estrategias de comunicación oportunas para que los estudiantes puedan planear y aplicar a los programas académicos y de Bienestar que ofrecen las distintas sedes en el momento en que completan los ciclos básicos y se desplazan a las sedes de presencia nacional.

### **En el ámbito de las prácticas de desarrollo:**

- Utilizar la presencialidad como herramienta de mayor interacción para fomentar hábitos de lectura y relacionar contenidos de las diferentes áreas.
- Mejorar la formación de docentes y estudiantes en ámbitos virtuales.
- Darle elementos a los profesores para desarrollar y adecuar ejercicios relacionados con el contexto cultural y regional del estudiante.
- Trabajar el valor de la tolerancia frente a diferencias particulares, por aspectos físicos, asuntos étnicos, género y autoreconocimiento de su aspecto físico.
- Desarrollar un programa de inducción a lo largo del Semestre 0 (Cero) que fortalezca el manejo de la tecnología virtual.
- Desarrollar un programa de apoyo pedagógico entre pares (estudiantes), para quienes lo requieran en sistemas e informática, lecto-escritura y matemáticas.

### **En el ámbito de las prácticas de control internas y externas:**

- Desarrollar formatos de evaluación específica para los profesores de telepresencia, presenciales y tutores, que se deberían aplicar luego del desarrollo del 70% de la clase. Y en consecuencia, tener en cuenta los resultados de las evaluaciones de estudiantes y docentes como insumo para la readecuación del programa.
- Coordinar una reunión de evaluación del PEAMA Inter-Sedes.
- Promover acciones con las Instituciones Educativas de la básica, tendientes a mejorar su nivel académico compartiendo con los docentes y administrativos la experiencia con los estudiantes del PEAMA.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

El desarrollo del proyecto en el Instituto San Juan Bosco nos permitió evidenciar el impacto de lo que se ha denominado las políticas de la etnicidad en el ámbito de la básica secundaria. Si bien se puede decir que se ha dado una transformación notable en los discursos institucionales, que se evidencia en los proyectos educativos institucionales y que también asumen los docentes y administrativos, en la práctica las innovaciones curriculares para atender la diversidad son mínimas. Así, el paso por la secundaria significa una ruptura con los avances en la articulación de aspectos culturales -que son los que se identifican claramente como diversidad- y que se abordan en la primaria bajo el rótulo de etnoeducación. Los aspectos relacionados con las competencias psico-pedagógicas, las particularidades culturales, las circunstancias emocionales u otras condiciones particulares de la población estudiantil no son tomados en cuenta para evaluar el desempeño académico.

En consideración se requiere por una parte superar la asociación de la noción de diversidad a asuntos culturales por una que reconozca, comprenda y potencialice la heterogeneidad propia de las poblaciones escolares. La atención a la diversidad debe ir más allá de los estudiantes con "problemas particulares" como señalan Martín y Mauri "La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos" (1996:14).

Por otra parte, los resultados muestran argumentos suficientes para incorporar el tema de la diversidad y la inclusión como parte de los Proyectos Educativos Institucionales y de su implementación curricular en las Instituciones Educativas de la básica y de la Educación Superior, más aún cuando estas se encuentran en áreas multiculturales como la Amazonía.

La experiencia en otras partes de Latinoamérica ha mostrado que impulsar la implementación de políticas inclusivas requiere procesos masivos de formación de docentes y apoyo en la reformulación de las estructuras curriculares. Asuntos que no son tenidos en cuenta por las actuales políticas del Ministerio de Educación Nacional caracterizados por el subsidio a la demanda. Es decir, centrados en aumentar la cobertura al menor costo y sin tomar en cuenta las condiciones en que se amplía la cobertura, por ejemplo: oportunidades de formación para los maestros o los requerimientos mínimos para prestar un servicio educativo con calidad. Pese a tales limitaciones la metodología colaborativa empleada en el desarrollo del proyecto tanto con los docentes y tutores del San Juan Bosco como de la UNAL Sede Amazonía, evidenció no solo el interés sino las capacidades de estos profesionales por caracterizar mejor su población escolar y por reflexionar acerca de sus prácticas docentes. Además las aplicaciones pueden ser inmediatas, en cuanto los docentes y monitores – y así se ha hecho



por lo menos con el PEAMA- han incorporado una serie de estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de investigación también contribuye a elevar la autoestima de los docentes y sus talentos haciéndolos agentes de su propio desarrollo y a desdibujar el paradigma de que las soluciones vienen dadas desde afuera en fórmulas preelaboradas y costosas.

Esta fue la primera experiencia de evaluación del desarrollo del PEAMA y evidenció la necesidad de hacer ajustes en relación a la implementación de las clases de telepresencia y la incorporación de la “cultura de la Internet”. Así como también, una mejor articulación entre las sedes de presencia nacional y las Facultades en las sedes Andinas a cuyos programas se inscriben los estudiantes. Todo esto requiere una mayor conciencia por parte de los profesores y administrativos de las sedes Andinas: de lo que implica la transición a la Universidad y la atención a la diversidad en las aulas de las múltiples regiones fronterizas de Colombia.

## **REFERÊNCIAS**

Blanco, Rosa. 1999. "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (eds.). *Desarrollo psicológico y Educación V. III*. Alianza. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/DF/Artic/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/DF/Artic/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf), marzo 6 de 2011.

Figueroa, Carolina. Ms. Informe sobre las clases de telepresencia enfocadas dentro del proyecto "Transición escolar y diversidad en las aulas del Amazonas: estudio de caso en dos centros educativos de secundaria en Leticia y la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia" Noviembre 2009 (inédito).

Frieri, Sandra. Resultados entrevistas a profesores del Centro educativo San Juan Bosco. Octubre 2009 (inédito).

Gimeno Sacristán, J. 1996. *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Gómez Montes, Manuel. 2005. "Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula". *Pulso*, 28:199 -214

González, Gloria. 2009. Acceso preferencial, permanencia desigual: La situación de los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Tesis de Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Ryan, Jim,. 2002. Una educación para el cambio. *Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez, Martínez Francisco. y Vilà, Sune Monserrat. 1999. *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Martín, Elena; Mauri, Teresa. 1996. "La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria", en, Martin, Elena; Mauri, Teresa, *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB, Horsori, pp.13-36.

Mayorga, Lilia y Marcela Bautista. 2009. Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la Educación Superior: Programa de Inclusión Especial –PAES-. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Muntaner, Joan J. 2000. "La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1):1- 19.

Quiceno Iván. Ms. Resultados "Entrevistas estudiantes PEAMA II 2009" (inédito).

Instituto Indígena San Juan Bosco. 2008. Proyecto Educativo Institucional 2008. pp.1 -83. Leticia.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LETICIA PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA SEDE AMAZONIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS ALTAMENTE CALIFICADOS PARA EL DESARROLLO DE LA REGIÓN

---

Santiago R. Duque <sup>1</sup>

[srduquee@bt.unal.edu.co](mailto:srduquee@bt.unal.edu.co)

Ilba Carolina Figueroa <sup>2</sup>

[icarofig81@unal.edu.co](mailto:icarofig81@unal.edu.co)

Lina María Peláez <sup>3</sup>

[limapeco@gmail.com](mailto:limapeco@gmail.com)

Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia  
Equipo Autoevaluación

---

<sup>1</sup> Santiago R. Duque es Profesor Asociado de la Sede Amazonia. Coordina el proceso de Autoevaluación de la Sede Amazonia. Así mismo es coordinador del grupo de Investigación en Limnología Amazónica. Fue Miembro fundador del Instituto IMANI, y recientemente dejó el cargo de Coordinador de Postgrados, el cual dirigió por un periodo de cuatro años y medio.

<sup>2</sup> Ilba C. Figueroa es Licenciada en Biología y MSc en Estudios Amazónicos, actualmente se encuentra en el equipo de Autoevaluación de la Sede Amazonia. ha desarrollado investigaciones con el grupo de investigación Educación, Pedagogía y Género y la línea de investigación de Ecosistemas, Biodiversidad y Conservación.

<sup>3</sup> Lina M .Peláez es Médica Veterinaria. Aspirante a Máster en Estudios Amazónicos. Actualmente se encuentra en el equipo de Autoevaluación de la Sede Amazonia. Hace parte de la Asociación de Veterinarios de Vida Silvestre y de la Fundación Entropika. Se encuentra desarrollando su investigación en una zoonosis importante en el campo de la Salud Pública en la región Amazónica.

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LETICIA PROGRAMAS DE POSGRADO DE LA SEDE AMAZONIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS ALTAMENTE CALIFICADOS PARA EL DESARROLLO DE LA REGIÓN

---

## RESUMEN

La Universidad Nacional de Colombia (UNAL) fue creada por la Ley 66 de 1867 como comunidad académica, cuya misión esencial es la creación, desarrollo e incorporación del conocimiento y su vinculación con la cultura. Es un órgano público estatal, autónomo e independiente. La Universidad Nacional de Colombia cumple funciones orientadas a promover el desarrollo de la educación superior hasta sus más altos niveles, fomentar el acceso a ella y desarrollar la docencia, la investigación y la extensión. En la actualidad, la Universidad amplía su trabajo en gran parte del territorio colombiano con las Sedes de Presencia nacional en las fronteras. En 1989 creó la Estación Científica de Leticia y en 1994 se convirtió en la quinta Sede con el fin desarrollar programas académicos, investigativos y de extensión en beneficio de las sociedades y del desarrollo amazónico colombiano. A través de la Sede Amazonia, la Universidad está comprometida con la generación, sistematización y proyección del conocimiento sobre y desde la región amazónica. Para tales propósitos la Sede ofrece programas de posgrado vinculados a los grupos de investigación y a los avances de sus ejercicios investigativos desde el año 2001 con el programa de Maestría en Estudios Amazónicos (MEA) y desde el 2004 con la Especialización en Estudios Amazónicos (EEA), contribuyendo así a la formación de profesionales con altos estándares académicos y que siguen trabajando en diferentes entidades de la región. Entre los varios procesos que está realizando la UNAL, a través de los programas de posgrado, se adelanta el proceso de Autoevaluación con miras a la Acreditación de Alta Calidad y con el fin de evaluar sus programas e identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos (incluidos los de la Sede Amazonia) para poder consolidarlos como una opción en la formación de recursos humanos altamente calificados para el desarrollo de la región.

**PALABRAS CLAVES:** Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia, Autoevaluación, Acreditación, Investigación, Posgrados.

# 1. INTRODUCCIÓN

El objeto de la Universidad está delimitado de manera explícita en el Decreto 1210 de 1993 de la Presidencia de la República de Colombia el cual establece que la Universidad Nacional de Colombia es un ente universitario autónomo de orden nacional, cuyo objeto es la educación superior y la investigación, que debe desarrollar programas docentes, investigativos y de extensión que correspondan a su naturaleza.

Desde de la década del 90 la UNAL, comprometida con la construcción de una Nación incluyente, reconoce la diversidad cultural, étnica y social de las comunidades, incorporando el tema de la ampliación de la presencia nacional de la Institución en las zonas de frontera. Por medio del Plan de Desarrollo 1995 -1998 se establece la meta institucional de "Creación de nuevas Sedes en zonas de frontera y áreas estratégicas para el país" (Vicerrectoría Académica. 2010. Reporte de Autoevaluación IEP-EUA. Universidad Nacional de Colombia).

En la actualidad la Universidad está constituida por ocho Sedes a lo largo y ancho del territorio nacional: las Sedes Andinas: Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira, (que abarcan la gran mayoría de estudiantes, de docentes, de personal administrativo e instalaciones físicas); y las Sedes de Presencia Nacional: Orinoquia en Arauca, Amazonia en Leticia, Caribe en San Andrés Islas y región Pacífica en Tumaco, que aunque de menor tamaño, cumplen un papel muy importante en las regiones limítrofes del país, donde la cobertura en la educación superior es baja. Estas Sedes están definidas académica y administrativamente por el Consejo Superior Universitario integrando las particularidades regionales, las prioridades institucionales y propendiendo por las necesidades nacionales, regionales y locales.

Las Sedes de Presencia Nacional dependen jerárquicamente de la Vicerrectoría General, por delegación del Rector y tienen un Director de Sede quien es la autoridad responsable de la buena marcha de la Sede (Artículo 31, Estatuto General 2005).

En 20 años la Sede Amazonia de la Universidad Nacional de Colombia ha logrado constituirse como una instancia educativa importante, al interior y fuera de la Universidad. Se inició como Estación Científica en Leticia creada en 1989, luego paso a ser Sede Leticia en 1994 y un año más tarde se adscribe a esta Sede el Instituto Amazónico de Investigaciones -Imani-; posteriormente en el 2005 se convierte en Sede Amazonia (Estatuto General, Acuerdo 11 de 2005) aumentando así la dimensión territorial y regional de su quehacer universitario.

A partir del año 2001, en la Sede se da inicio al programa de Maestría en Estudios Amazónicos (MEA) y tres años más tarde participa con el programa de Especialización en Estudios Amazónicos (EEA). A la fecha la Maestría lleva once cohortes en Leticia y dos en Florencia. Para el caso de la Especialización, hemos adelantado ocho cohortes en Leticia, una en Bogotá, dos en Florencia y una en Mocoa, logrando así llegar a varios puntos geográficos de la región amazónica.

## 2. LA INVESTIGACIÓN EN LA SEDE AMAZONIA

La investigación es uno de los ejes sobre los cuales se viene construyendo la capacidad pedagógica y de conocimiento de la comunidad académica de la Sede Amazonia, de la mano con el saber y los conocimientos de las sociedades ancestrales relacionados con la dinámica de los ecosistemas, el uso y aprovechamiento de los recursos naturales, las perspectivas de gobernabilidad y la coexistencia pacífica entre las sociedades indígenas y otros habitantes.

En el campo de la investigación, el Instituto Imani y la Sede tienen cuatro líneas que fueron la base para la creación de los posgrados (con ocho grupos de investigación de los cuales siete de ellos se encuentran adscritos a la Sede Amazonia y uno a la de Bogotá). Estas son: Ecosistemas, Biodiversidad y Conservación (EBC), Historia y Culturas Amazónicas (HCA), Desarrollo Regional Amazónico (DRA) y Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia (EPGA).

Las líneas tienen su acción a través de ocho grupos de investigación adscritos al Instituto Imani: 1) Limnología Amazónica 2) Ecología de Ecosistemas Terrestres Tropicales 3) Fisiología, Ecología y Evolución de Plantas 4) Etnología y Lingüística Amazónicas 5) Pueblos y Ambientes Amazónicos 6) Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia 7) Desarrollo Regional en la Amazonia e 8) Historia, Ambiente y Política.

En una revisión sobre el número de proyectos de investigación que ha desarrollado la Sede desde 1991, se encontraron que estos ascienden a 85, los cuales han sido financiados con recursos internos y externos nacionales del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), el Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas (Sinchi), el Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), La Corporación para el Desarrollo Sostenible del Sur de la Amazonia (Corpoamazonia) y el Ministerio de la Protección Social como entidades nacionales; por la parte internacional podemos comentar de los apoyos de Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo (CYTED) de España y la Comunidad Económica Europea, entre otros. Para todos estos proyectos la Universidad ha dispuesto la correspondiente contrapartida, representada en salarios de investigadores y uso de infraestructura.

### 3. LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

#### 3.1. MAESTRÍA EN ESTUDIOS AMAZÓNICOS-MEA

La Maestría en Estudios Amazónicos es un programa investigativo de enfoque interdisciplinario, con énfasis en la formación de personas con capacidad de investigación sobre aspectos ecológicos, ambientales, socioculturales e histórico políticos de la región amazónica.

Su objetivo principal es proporcionar mediante la investigación y la docencia, bases científicas para crear en el país y la Amazonia un sentido de pertenencia y de responsabilidad frente a la región como parte del territorio nacional y promover la integración fronteriza y el desarrollo de los países de la Cuenca. La investigación en la MEA parte de la trayectoria e intereses de los estudiantes, de la experiencia de los docentes de la Sede y de otros agentes que aportan al desarrollo académico del programa y también del propio desarrollo de la Universidad hacia la Amazonia.

La MEA cuenta con once cohortes (al 2011) desarrollados en Leticia y Florencia con un total de 160 matriculados y 49 graduados, provenientes de la propia región amazónica, de otros lugares del país y de países como Brasil, Perú, España y Holanda, entre otros.

#### 3.2. ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS AMAZÓNICOS- EEA

El programa de la EEA es un programa de posgrado enfocado a la formación y profundización de profesionales que viven, trabajan o desarrollan actividades en y para la región amazónica. El programa se ofrece con el propósito de permitir el acceso de profesionales tanto de la Cuenca amazónica en general, como del resto del país y de extranjeros que se interesan en los temas amazónicos. La EEA inició en el primer semestre de 2004 y al 2011 lleva ocho cohortes, en Leticia, dos en Florencia y una en Mocoa donde se registran un total de 48 matriculados y 29 graduados.

El objetivo de la Especialización es crear espacios de integración y participación académica de profesionales con intereses investigativos, técnicos, laborales y culturales en torno a la Amazonia. De igual forma promover el conocimiento y comprensión de la región, de sus sociedades, de sus sistemas naturales, de sus economías y de sus perspectivas de conservación y desarrollo sostenible en el marco del mundo globalizado actual.

La Sede cuenta con trece docentes: diez tienen dedicación de tiempo completo y tres de dedicación exclusiva. En cuanto a categoría, cinco son profesores asociados, cinco profesores asistentes, dos

profesores auxiliares y uno con categoría de profesor titular. Cinco de los docentes del Imani tienen título de Doctorado, cinco están en proceso de finalización del PhD y tres con título de Magíster.

Adicionalmente se debe recordar que en el año 2003, en convenio con la Facultad de Enfermería de la Sede Bogotá, se ofreció una Especialidad en el área de Salud. El objetivo se dirigía hacia las actividades de Salud Ocupacional con base en el análisis de las condiciones de trabajo presentes en los procesos productivos con criterio interdisciplinario para la generación de espacios de trabajo saludables y la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud de los trabajadores. Este programa inició con la convocatoria para una sola cohorte en el primer semestre de 2003 con un total de 19 candidatos inscritos de los cuales se admitieron 16, 14 se matricularon y se graduaron 6.

Desde el 2009, el programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales es impartido en la Sede Amazonia en modalidad semi-presencial, teniendo como objetivo integrar el conocimiento de los contenidos de las ciencias exactas y naturales y las estrategias didácticas de acuerdo a las características del entorno, tiene 52 créditos, consta de ocho asignaturas y dos seminarios. En la sede Amazonia se encuentran inscritos siete estudiantes que son docentes y tutores del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica- PEAMA y docentes de educación media y básica en la ciudad de Leticia.

### 3.3 COBERTURA EN LA REGIÓN AMAZÓNICA COLOMBIANA

Los dos programas de posgrado se adelantan en la ciudad de Leticia; posteriormente se ha llevado a la región del piedemonte amazónico: primero a Florencia (Caquetá) en un convenio con la Universidad de la Amazonia desde el 2006-02 con la primera cohorte y la segunda y última en el 2007-02.

En el 2009-02 se inicia una primera etapa de la Especialización en la ciudad de Mocoa (Putumayo); para esta ocasión se firma un convenio de cooperación administrativa con Corpoamazonia.

Es importante tener en cuenta que las propuestas de extensión que se han desarrollado en la Sede Amazonia tienen un carácter solidario en concordancia con las condiciones económicas de la región y la frontera.



## 4. FORTALEZAS DEL PROGRAMA

Unas de las principales fortalezas de los programas son la multiplicidad e interdisciplinariedad de profesiones, que permiten que los temas de investigación sean producto de la experiencia, interrogantes e intereses de los estudiantes de la Sede y del propio desarrollo de la Universidad en su interés por la Amazonia.

Los 13 docentes del Imani poseen amplia trayectoria en sus temas de trabajo con varias publicaciones en artículos, libros y capítulos de libros. Todos ellos, sin excepción, en las últimas décadas han desarrollado sus actividades académicas e investigativas en la región amazónica.

Desde hace cuatro años se realiza el “Mes de la Investigación”, una actividad semestral académica importante para la Sede, en la cual se busca fomentar y fortalecer las actividades de divulgación y socialización de la Investigación que se realiza en la Universidad. En este espacio se involucra a la comunidad académica e investigativa en las iniciativas de investigación, generando así espacios de intercambio cultural y de conocimiento entre los diferentes pueblos e instituciones que convergen en el territorio amazónico, se desarrollan cursos de extensión y profundización, se presentan proyectos de investigación y tesis de los estudiantes de la Sede, además de otros eventos tales como: talleres de creación artística, conferencias, foros, paneles y seminarios con participación de investigadores nacionales e internacionales, que provienen de diversos países como Alemania, Brasil, España, Francia, México, Países Bajos, Perú, entre otros.

Así mismo participan investigadores de larga trayectoria como jurados y directores de tesis de proyectos de estudiantes de la Sede, provenientes de los países antes indicados, así como docentes de la propia Universidad de otras Sedes y de prestigiosas instituciones de Colombia.

Una parte importante de los egresados han permanecido vinculados a sus instituciones, donde han logrado cualificarse y ampliar sus capacidades técnicas y científicas. Otros han migrado a países vecinos o a Europa para continuar con sus estudios de posgrado (en especial de doctorado); algunos de nuestros egresados se han vinculado a entidades del Estado colombiano o a ONG's para seguir adelantando su quehacer profesional con una visión más amplia sobre la Amazonia o sobre otras regiones ecuatoriales del continente.

## 5. ASPECTOS A MEJORAR DEL PROGRAMA DE POSGRADOS

Existen algunos aspectos de nuestros programas de posgrado que vale la pena mejorar y se encuentran relacionados con los nuevos espacios geográficos en los que los programas de posgrado se imparten, ya que la experiencia de casi todos los docentes se centra en las zonas bajas de la Amazonia colombiana y no en el sector del piedemonte. En varias oportunidades los intereses de los estudiantes, por ejemplo en temas de trabajo monográfico en el caso de la Especialización o de investigación para la Maestría no cuentan con docentes del Imani que puedan dirigirlos. Por ello es importante abrir

nuevos espacios de investigación y vincular otros docentes de otras Sedes de la UN que llenen estos vacíos que hoy tenemos para abordar mejor los diversos aspectos académicos de los programas de posgrado del piedemonte.

Un tema de gran trascendencia en toda la Amazonia son los estudios de fauna y en esta área la Sede no cuenta en la actualidad con personal especializado para dirigir investigaciones en este tema, por eso es prioritario vincular al Imani un docente en esta importante área de desarrollo, tanto académico como investigativo para la región.

Otro aspecto que afecta el buen desarrollo del programa es la recesión económica regional y nacional, que muchas veces impide el continuo desarrollo y a veces la propia culminación de sus estudios. De igual forma el presupuesto que es destinado para la educación es muy bajo, lo que en muchas ocasiones no permite alcanzar los mejores estándares de calidad académica al no apoyar la investigación, lo que no permite el desarrollo del conocimiento actual.

Otra de las debilidades es la falta de acuerdos inter-sedes para intercambio de información y prácticas estudiantiles.

## **6. PROCESO DE AUTOEVALUACION DE LOS POSGRADOS CON MIRAS A LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD**

El proyecto de autoevaluación fue formulado con dos objetivos fundamentales. Por una parte se busca crear un modelo que asegure la calidad de los procesos formativos que se imparten en los posgrados de la Universidad y promuevan su permanente mejoramiento. El otro objetivo es tratar de articular los indicadores resultantes de este proceso con los lineamientos de acreditación que fueron emitidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), esto con el fin de obtener el reconocimiento de la calidad de los posgrados de la Universidad Nacional de Colombia ante este organismo.

El modelo de autoevaluación se construyó durante año y medio en un marco participativo y de discusión académica. En esta etapa jugó un papel fundamental el diagnóstico realizado a anteriores experiencias de autoevaluación (2000 - 2006), así como las reuniones del equipo académico que sesionó desde abril hasta septiembre de 2008. El resultado de las discusiones y del trabajo fue un modelo de autoevaluación que se terminó de desarrollar y se presentó a la comunidad universitaria en noviembre de 2008.

El marco de referencia para el proceso de autoevaluación de programas de posgrado en la Universidad Nacional de Colombia resulta común con el que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) propuso para los lineamientos de acreditación de alta calidad de maestrías, doctorados y especializaciones. El modelo de autoevaluación de la Universidad cuenta con diez factores, 28 caracterís-

ticas y 121 indicadores y el modelo de acreditación del CNA diez factores, 29 características y 95 indicadores (Dirección Nacional de Posgrados 2010 - DNPPos).

Los diferentes procesos académicos que ha experimentado la Universidad en los últimos diez años (reformas académicas, autoevaluación, acreditación, actualización de los grupos y líneas de investigación, reformas administrativas, etc.) han evidenciado la necesidad de tener una fase previa de planificación en la cual se logre la articulación entre ellos con el fin de evitar la duplicación del trabajo que se impone tanto en las dependencias de nivel central como a los programas curriculares.

En lo que a procesos evaluativos se refiere, se hace cada vez más necesario integrarlos a la reforma académica y se hace aún más necesario integrarlos a las fases de planeación presupuestal.

El ideal de la Universidad es lograr que los procesos de autoevaluación se vuelvan cíclicos bajo cuatro condiciones: compromiso de todos los estamentos de la Universidad Nacional de Colombia; participación de la comunidad académica; soporte de las Facultades, Sedes y nivel nacional para la implementación de los planes de mejoramiento; aseguramiento de recursos para implementar el sistema evaluativo y de mejoramiento continuo.

En la Sede el proceso se encuentra en la recopilación y depuración de la información requerida por la DNPPos 2010, para su posterior procesamiento y sistematización de indicadores para que al finalizar el primer semestre de 2011 se pueda hacer la socialización del proceso ante la comunidad de la Sede Amazonia.

## REFERENCIAS

Dirección Nacional de Programas de Posgrados 2010 (DNPP). 2010. Procedimientos para la evaluación de los programas de posgrado con miras al mejoramiento continuo. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas de Posgrado.

Informe Comité Nacional de Acreditación. 2009. Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.

Sedes de Presencia Nacional. 2009. Informe Sedes de Presencia Nacional. Universidad Nacional de Colombia.

Vicerrectoría Académica. 2010. Reporte de Autoevaluación IEP-EUA. Universidad Nacional de Colombia.

# DIAGNÓSTICO DA ANSIEDADE, ESTRESSE E DEPRESSÃO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

---

Lerkiane Miranda de Morais

[lerkianemiranda@hotmail.com](mailto:lerkianemiranda@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

José Luís Pais Ribeiro

[jlpr@fpce.up.pt](mailto:jlpr@fpce.up.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,  
Universidade do Porto, Portugal

Suely Mascarenhas (Professora)<sup>1</sup>

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Doutora da Universidade Federal do Amazonas

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

Este estudo parte de uma investigação mais ampla, realizada ao abrigo do PIBIC H-007/2009/2010 continuado pelo PIBIC-H- 0035/2010/2011 avalia informações acerca dos fenômenos de ansiedade, estresse e depressão em universitários do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, UFAM, bem como suas relações com o rendimento acadêmico, apontando possíveis perspectivas de atuação para o serviço multiprofissional de orientação educativa no ensino superior. A ansiedade, a depressão e o estresse afetam o bem-estar psicoemocional que caracteriza a qualidade de vida e conseqüentemente afeta "o organismo como um todo" comprometendo o físico, o humor e em conseqüência o pensamento. **Método:** Trata-se de investigação de cunho transversal com enfoque quali-quantitativo. **Amostra:** Participaram desta pesquisa um total de n=92 sujeitos, sendo 61 do sexo feminino e 31 do sexo masculino, todos acadêmicos matriculados em diversos cursos do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA - UFAM. **Instrumento e procedimentos:** Neste estudo analisa-se com apoio do programa estatístico SPSS versão 15.0, a ocorrência dos fenômenos junto a universitários da UFAM, diagnosticados e avaliados com aplicação da Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (EADS) de 21 itens (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) já adaptada para o contexto do Brasil (Ribeiro, Mascarenhas, Honrado & Leal, 2008)1994. **Resultados e discussão:** Os dados analisados evidenciam efeitos significativos dos fenômenos estresse, ansiedade e depressão sobre o rendimento acadêmico, como se verifica pelos indicadores psicrométricos observados nos itens: 1. Tive dificuldade em me acalmar.  $F= 3, 103$  e  $p= 031$ ; 3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo  $F= 4, 117$  e  $p= 009$ ; 5. Tive dificuldade de tomar iniciativa de fazer alguma coisa.  $F= 2, 932$  e  $p= 038$ ; 6. Tive tendência de reagir em demasia em determinadas situações.  $F= 2, 840$  e  $p= 043$ ; 18. Senti que às vezes estava sensível.  $F= 2, 880$  e  $p= 041$ ; 20. Senti-me assustado (a) sem ter uma boa razão para isso.  $F= 2, 728$  e  $p= 049$ . Tais indicadores evidenciam que os fenômenos ansiedade, estresse e depressão estão presentes entre os estudantes da UFAM afetando significativamente o desempenho e o rendimento acadêmico dos mesmos. **Conclusão e perspectivas:** Os resultados sugerem a necessidade de desenvolver trabalho multiprofissional de orientação educativa tendo como principal objetivo melhorar o rendimento acadêmico. Tal perspectiva apóia-se nas evidências de que tais fenômenos influenciam também na produção e desempenho acadêmico dos estudantes, pois debilita a capacidade de atenção, concentração, raciocínio, memorização, motivação e interesse do estudante com relação ao processo de estudo-ensino-aprendizagem, devendo seu diagnóstico e prevenção estar nas pautas dos serviços de orientação educativa no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ansiedade, Estresse, Depressão, Orientação educativa na universidade, Psicologia da saúde.

**Objetivo:** Objetiva-se com o referente estudo diagnosticar o índice de estresse, ansiedade e depressão dos estudantes do IEAA/UFAM, assim como evidenciar a necessidade de desenvolver trabalho multiprofissional de orientação educativa, com o objetivo de melhorar o desempenho e rendimento acadêmico dos mesmos.



SEMINARIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPEMBOS  
Leticia noviembre 22 y 23 de 2010

Diagnóstico da Ansiedade, Estresse e Depressão dos Estudantes do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA e suas relações com o Rendimento Acadêmico: Desafios e Perspectivas para uma Educação de Qualidade.



Lerkiane Miranda de Moraes

Universidade Federal do Amazonas – UFAM - lerkianemiranda@hotmail.com

Suely Mascarenhas

Universidade Federal do Amazonas – UFAM - suelymascarenhas1@yahoo.com.br

José Luis Pais Ribeiro

Universidade do Porto, Portugal



### Introdução:

Este estudo parte de uma investigação mais ampla, realizada ao abrigo do PIBIC H-007/2009/2010 continuado pelo PIBIC-H-0035/2010/2011 avalia informações acerca dos fenómenos de ansiedade, estresse e depressão em universitários do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, UFAM, bem como suas relações com o rendimento académico, apontando possíveis perspectivas de atuação para o serviço multiprofissional de orientação educativa no ensino superior. A ansiedade, a depressão e o estresse afetam o bem-estar psicoemocional que caracteriza a qualidade de vida e conseqüentemente afeta "o organismo como um todo" comprometendo o físico, o humor e em conseqüência o pensamento. Uma pessoa com depressão, por exemplo, pode ter sua maneira de ver o mundo e sentir a realidade alterada, além de não ter comprometida a capacidade de pensar positivamente sobre si próprio. Dessa forma o comportamento individual de conservação e promoção da saúde, que é aprendido ao longo da vida em relações estabelecidas no contexto familiar, escolar, social, entre outros, é deixado de lado, assim como vários outros comportamentos, gerando danos à saúde, podendo afetar a concentração necessária ao processo de estudo-aprendizagem. Sendo assim, entende-se como importante o estudo desses fenómenos pelas ciências humanas com o objetivo de se evidenciar a necessidade de uma intervenção psicopedagógica de equipes que atuam na coordenação académica e em serviços de apoio aos processos de estudo-aprendizagem no ensino superior. Sendo que neste estudo analisamos a ocorrência dos fenómenos juntos a universitários da Amazônia recorrendo às escalas de ansiedade, depressão e estresse (EADS) de 21 itens (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) com o objetivo de adaptar para o contexto do Brasil a EADS de 21 itens, de modo que se mantenham equivalentes à versão portuguesa. Nosso interesse nesta investigação, é continuação de estudo anterior (Ribeiro, Mascarenhas, Honrado & Leal, 2008) situa-se na perspectiva da psicopedagogia da saúde e suas interfaces com a psicologia da saúde e da educação para a saúde.

### Metodologia:

#### Amostra:

Trata-se de investigação de cunho transversal com enfoque quali-quantitativo, da qual participaram n=92 sujeitos, sendo 61 do sexo feminino e 31 do sexo, todos académicos matriculados em diversos cursos do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA - UFAM.

#### Instrumento:

Neste estudo analisa-se com apoio do programa estatístico SPSS versão 15.0, a ocorrência dos fenómenos junto a universitários da UFAM, diagnosticados e avaliados com aplicação da Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (EADS) de 21 itens (Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) já adaptada para o contexto do Brasil (Ribeiro, Mascarenhas, Honrado & Leal, 2008)1994.

### Resultados e discussão:

Os dados analisados evidenciam efeitos significativos dos fenómenos estresse, ansiedade e depressão sobre o rendimento académico, como se verifica pelos indicadores psicométricos observados nos itens: **1. Tive dificuldade em me acalmar.** F= 3, 103 e p= 031; **3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo** F= 4, 117 e p= 009; **5. Tive dificuldade de tomar iniciativa de fazer alguma coisa.** F= 2, 932 e p= 038; **6. Tive tendência de reagir em demasia em determinadas situações.** F= 2, 840 e p= 043; **18. Senti que às vezes estava sensível.** F= 2, 880 e p= 041; **20. Senti-me assustado (a) sem ter uma boa razão para isso.** F= 2, 728 e p= 049. Tais indicadores evidenciam que os fenómenos *ansiedade, estresse e depressão* estão presentes entre os estudantes da UFAM afetando significativamente o desempenho e o rendimento académico dos mesmos.

### Conclusão e perspectivas:

Os resultados sugerem a necessidade de desenvolver trabalho multiprofissional de orientação educativa tendo como principal objetivo melhorar o rendimento académico. Tal perspectiva apóia-se nas evidências de que tais fenómenos influenciam também na produção e desempenho académico dos estudantes, pois debilita a capacidade de atenção, concentração, raciocínio, memorização, motivação e interesse do estudante com relação ao processo de estudo-ensino-aprendizagem, devendo seu diagnóstico e prevenção estar nas pautas dos serviços de orientação educativa no ensino superior.

### Referências Bibliográficas:

- Ribeiro, J. L. P., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond, *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), 229-239. Ribeiro, J. P. L. (2005). O importante é a saúde, Lisboa, Fundação Merck Sharp Dohme.
- Ribeiro, J. P. L. (2007). Introdução à psicologia da saúde, 2ª edição, Coimbra, Quarteto.
- Ribeiro, J. P. L., Mascarenhas, S. A. do N., Honrado, A., & Leal, I. (2008). Escalas de ansiedade, depressão e estresse (EADS): um estudo com estudantes universitários do Brasil (Amazônia). In Noronha, Machado, Almeida, Gonçalves, Martins & Ramalho (Org.). *Actas XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica Formas e Contextos*, Braga, Universidade do Minho, P.2.30.
- SNYDER, C. R.; SHANE, J. Lopes. *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidade humanas*. Porto alegre: Artmed, 2009.
- STRAUB, Richard o. *Psicologia da Saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

# ORIENTAÇÃO EDUCATIVA: RELAÇÃO FAMÍLIA-UNIVERSIDADE E SEUS EFEITOS SOBRE QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

---

Mayla L. A Peluso

[maylaluzia@hotmail.com](mailto:maylaluzia@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Rebeka S Aguiar

[rebekabianca@hotmail.com](mailto:rebekabianca@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Doutora da Universidade Federal do Amazonas

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

A orientação educacional, atualmente abrange toda uma conjuntura de informação, prevenção, orientação e auxílio na formação do cidadão ativo e inserido no contexto social, familiar e profissional, com a finalidade de que o indivíduo obtenha o melhor desempenho pessoal Gomez y Ramirez (2005). **Objetivo:** Diagnosticar a interferência da relação família-universidade dentro desta orientação, ou seja, qual o grau de participação da família na orientação educacional dentro do contexto acadêmico bem como a importância da mesma em relação às tomadas de decisões e a postura do acadêmico perante a sua autonomia. **Metodologia:** Trata-se de investigação de cunho transversal com enfoque quali-quantitativo. **Amostra:** participaram da pesquisa n=300 sujeitos, sendo 175 (58,3%) do sexo feminino e 113 (37,7%) do sexo masculino e 12 (4,0%) não se identificaram quanto ao gênero, todos acadêmicos matriculados em diversos cursos da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. **Instrumento:** Os dados apresentados e analisados foram obtidos a partir da aplicação Questionário “Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas – Estudantes Universitários Representações, Relações Família - Universidade” Mascarenhas & Gutierrez (2008), resultado da conclusão do PIBIC 005-H-2009-2010/FAPEAM, sendo continuado pelo projeto de pesquisa PIBIC nº0034/10 CNPq. Os dados foram analisados com o apoio do programa SPSS, versão 15.0. **Resultados e discussão:** Verifica-se a maior média no item 6 “Meus pais/familiares desejam que eu conclua a formação universitária”  $M=4,51$ ;  $DP=0,94$  e a menor média no item 1 “Meus pais/familiares se preocupam e acompanham as condições logísticas da minha Universidade/faculdade (quadro de professores, laboratórios, biblioteca, pontuação na avaliação do MEC)  $M=2,66$ ;  $DP=1,35$ ”. Os resultados apontam que as famílias dos estudantes não apresentam interesse em acompanhar a qualidade dos serviços e da universidade freqüentada pelos estudantes. **Conclusão e perspectivas:** Tomando-se em consideração a totalidade dos dados analisados pode-se afirmar que os indicadores evidenciam que 72,7% das famílias não acompanham as atividades, escolhas e postura apresentadas pelo acadêmico tão pouco acompanha as condições logísticas e de atendimento da universidade, embora 87% das famílias importem-se prioritariamente com a obtenção do diploma. O que aponta para a necessidade de reflexão acerca da co-responsabilidade social da família e da sociedade no acompanhamento da qualidade do ensino superior.

**Palavras - chave:** Orientação educacional, Família-universidade, Qualidade da aprendizagem.





SEMINARIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPOMBOS  
Letícia noviembre 22 y 23 de 2010

ORIENTAÇÃO EDUCATIVA: RELAÇÃO FAMÍLIA-UNIVERSIDADE E SEUS EFEITOS SOBRE QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

Universidade Federal do Amazonas;

Mayla Luzia A. Peluso, bolsista do projeto PIBIC- 0034/2010 [mayla-luzia@hotmail.com](mailto:mayla-luzia@hotmail.com);

Rebeka da Silva Aguiar, colaboradora, PIBIC-H-005/2009 [rebekabianca@hotmail.com](mailto:rebekabianca@hotmail.com);

Suely A. N. Mascarenhas, orientadora, [suelymascarenhas1@yahoo.com.br](mailto:suelymascarenhas1@yahoo.com.br).



**Introdução:**

A orientação educacional, atualmente abrange toda uma conjuntura de informação, prevenção, orientação e auxílio na formação do cidadão ativo e inserido no contexto social, familiar e profissional, com a finalidade de que o indivíduo obtenha o melhor desempenho pessoal. No contexto educativo formal é uma responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, dos cursos e dos professores, sendo importante indicador de qualidade. Tendo como início apenas a função de auxiliar o jovem na escolha de uma carreira universitária, em seu segundo período esse serviço assume o âmbito escolar, para apoiar a adaptação do estudante na escola e aos aspectos relacionados ao rendimento escolar e hábitos de estudos. Em seguida amplia-se para a área pessoal, social, familiar, sexual, atividade preventiva, como uso de drogas, gravidez na adolescência e relações grupais e sociais entre outras, passando do laboral para o escolar e agora para o pessoal-social, incluindo a questão da cidadania (Gomez y Ramirez, 2005).

**Objetivo:**

Diagnosticar a interferência da relação família-universidade dentro desta orientação, ou seja, qual o grau de participação da família na orientação educacional dentro do contexto acadêmico bem como a importância da mesma em relação às tomadas de decisões e a postura do acadêmico jovem perante a sua autonomia.

**Metodologia:**

Trata-se de investigação de cunho transversal com enfoque quali-quantitativo e comparativo com avaliação de contexto.

**Amostra:**

Participaram n=300 sujeitos, sendo 175 (58,3%) do sexo feminino e 113 (37,7%) do sexo masculino e 12 (4,0%) não se identificaram quanto ao gênero, todos acadêmicos matriculados em diversos cursos da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade -se do Estado do Amazonas - UEA.

**Instrumento:**

Os dados apresentados e analisados foram obtidos a partir da aplicação Questionário "Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas – Estudantes Universitários Representações, Relações Família - Universidade" (Mascarenhas & Gutierrez, 2008), resultado da conclusão do PIBIC 005-H-2009-2010/FAPEAM, sendo continuado pelo projeto de pesquisa PIBIC n°0034/10 CNPq. Os dados foram analisados com o apoio do programa SPSS, versão 15.0. para windows conforme objetivos da investigação.

**Resultados e discussão:**

Da análise estatística realizada, verificaram-se os seguintes indicadores de mensuração: item 6. "Meus pais/familiares desejam que eu conclua a formação universitária" M=4,51; DP=0,94; item 1. "Meus pais/familiares se preocupam e acompanham as condições logísticas da minha Universidade/faculdade (quadro de professores, laboratórios, biblioteca, pontuação na avaliação do MEC)" M=2,66; DP=1,3.; Item 2. "Meus pais/familiares estão satisfeitos com minhas notas acadêmicas" M=3,41 DP=1,13; Item 3. "Meus pais/familiares normalmente me elogiam ou me recompensam quando me esforço, ainda que não obtenha boas notas" M=2,95 DP=1,42; Neste item observa-se a baixa ocorrência de estímulos como elogios ou recompensas por parte da família para com o estudante; Item 4. "Meus pais/familiares acreditam que tenho capacidade suficiente para melhorar minhas notas" M=4,08 DP=1,10; -Item 5. "Meus pais/familiares acreditam que com meu esforço e trabalho posso melhorar as notas" M=4,08 DP= 1,09. Estes resultados sugerem que as famílias dos estudantes apresentam moderado interesse em acompanhar a qualidade dos serviços e da universidade freqüentada pelos mesmos, evidenciando uma preocupação com a obtenção de uma formação acadêmica, por outro lado demonstram pouco interesse com a qualidade do processo ensino-estudo-aprendizagem.

**Considerações Finais:**

Tomando-se em consideração a totalidade dos dados analisados e a bibliografia estudada, pode-se afirmar que os indicadores evidenciam que 72,7% das famílias não acompanham as atividades, escolhas e postura apresentadas pelo acadêmico tão pouco acompanha as condições logísticas e de atendimento da universidade, embora 87% das famílias importem-se prioritariamente com a obtenção do diploma. O que aponta para a necessidade de reflexão acerca da co-responsabilidade social da família e da sociedade no acompanhamento da qualidade do ensino superior e para a fragilidade e falta de consistência da orientação educativa ofertada, que tende a incentivar os estudos universitários para a mobilidade social e a realização pessoal. Por outro lado, sugere a pertinência das lideranças acadêmicas responsáveis pela gestão das atividades de orientação educativa estudar a implementação de atividades que aproximem as famílias das universidade considerando a importância deste acompanhamento para o rendimento acadêmico.

**Referências Bibliográficas:**

- ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.  
ASTIN, A. (1997). *What matters in college? Four critic*. Jossey-Bass Publishers.  
GONÇAVES, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional cal years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.  
CHICKERING, A. & REISSER, L. (1993). *Educação e identidade*. San Francisco: de adolescentes e jovens. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.  
GOLSALVEZ, Júlio R. Belo. *La orientações y su papel ante los cambios em América Latina*. In. Hernandez, G. j. y Magná, V. H. (comp) *Retos educativos para El siglo XXI*, México, 2008.  
NEVES, Fábio José Tenório. *Os primeiros passos no ensino superior*, Manaus, Ed. EDUA, 2000.  
SILVA, S. (2003). *Adaptação acadêmica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior. Contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

# REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA QUALIDADE E IMPORTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE BIOLOGIA A DISTÂNCIA DA UFAM-HUMAITÁ

---

Maria José de Souza Serafim  
[mariajss19@yahoo.com.br](mailto:mariajss19@yahoo.com.br)

Irene Cibelle Gonçalves Sampaio  
[irenecibelle@hotmail.com](mailto:irenecibelle@hotmail.com)

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>  
[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)  
Tutoras presenciais do Curso de Licenciatura  
em Biologia EAD/UFAM - Humaitá

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

Este trabalho traz como fator motriz o seguinte questionamento: frente à exclusão educacional das populações que habitam regiões isoladas da Amazônia, como as que caracterizam o contexto do pólo do Rio Madeira, sediado em Humaitá, a Educação à Distância pode ser uma alternativa de política pública essencial no enfrentamento das exigências para jurídicas relacionadas ao direito e dever de educar e em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores. A partir de uma investigação transversal apresenta representações de estudantes do curso de Licenciatura em Biologia mantido pelo UFAM na região. Os resultados revelam a importância do curso para a realização profissional dos participantes que reconhecem sua pertinência e qualidade bem como uma importante estratégia de inclusão educacional no ensino superior, sugerindo a necessidade e importância do projeto para o desenvolvimento educacional da região amazônica.

**Palavras-chave:** Representações sociais, Educação à distância, Formação de professores no Amazonas.



SEMINARIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPOMBOS  
Letícia noviembre 22 y 23 de 2010

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DA QUALIDADE E IMPORTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE BIOLOGIA A DISTÂNCIA DA UFAM-HUMAITÁ

Suely Mascarenhas, Irene Cibelle Gonçalves Sampaio e Maria José de Souza Serafim, Tutoras presenciais do Curso de Licenciatura em Biologia-EAD/UFAM-Humaitá

**Introdução:** dadas as dimensões geográfica da Amazônia brasileira, o desafio de assegurar o acesso e o sucesso à educação superior por parte da população local está sendo superado com apoio da educação à distância. Em Humaitá são ofertados pela UFAM os cursos de Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Educação Física. Neste trabalho destacam-se representações de estudantes do curso acerca da sua importância para a trajetória profissional. As representações sociais podem ser entendidas como uma forma característica de conhecimento em nossa era. *Um fenômeno considerado como conhecimento produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas nas quais elas estão engajadas em projetos definidos* (Moscovici, 2007, P.9).

**Objetivo:** a investigação tem como objetivo averiguar as representações de estudantes do curso de biologia a distância contribuindo com a disponibilização de informações sistematizadas para os gestores da educação nacional acerca da importância de incluir esta modalidade de ensino nas prioridades e políticas públicas de formação de professores na Amazônia brasileira. **Metodologia:** trata-se de um estudo transversal de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário próprio constituído por questões 9 itens, sendo 8 fechados e 1 aberto levantando informações acerca das percepções dos estudantes sobre a qualidade e importância do curso. **Amostra:** constituída por 18 estudantes sendo 83,3 do sexo feminino e 16,7% do sexo masculino matriculados no curso sediado em Humaitá, que participaram voluntariamente após esclarecimento acerca dos objetivos da investigação. Os dados foram coletados durante a realização de atividades presenciais pelas autoras.

**Resultados e Discussão:** Da análise das informações apuradas, destacamos as seguintes representações sobre a importância do curso para a trajetória profissional dos participantes oportunidade de ascensão profissional, regularização do exercício da profissão e ampliação de conhecimentos. Quanto à importância do curso 55,6% entendem que o curso é importantíssimo e 27,8% que é muito importante. Quanto à qualidade do curso 66,7% que é boa e 33,3% muito boa. Quanto à possibilidade de cursar um curso universitário se em outra modalidade 33,3% teriam acesso, 16,7% talvez e 50% não teriam como ingressar num curso universitários. As representações sobre a importância do curso para a trajetória profissional seguiram na mesma linha destacando-se (i) *O curso está me dando oportunidade de formação superior a qual ainda não possuo, além do mais, se não fosse à distância, não seria possível devida eu atuar na BR ( Masculino, 35 anos, KM 180, Manicoré-AM, 4 anos de experiência no magistério);* (ii) *Essa formação poderá trazer para minha formação como profissional bons frutos, vai contribuir para o bom desenvolvimento das funções nas áreas de ciências* (Feminino, 35 anos, 10 anos de experiência no magistério); (iii) *Esse curso é de grande importância. Com ele adquiri muitos conhecimentos para a minha prática pedagógica* (Feminino, 36 anos, 11 anos de experiência no magistério) e (iv) *Este curso tem contribuído muito para minha formação profissional pois além de ser minha primeira oportunidade num cursos superior estou aprendendo muito com ele* (Feminino, 37 anos, 17 anos de experiência no ensino superior).

**Conclusão e Perspectivas:**

A totalidade das informações e representações levantadas demonstra a importância do Curso de Licenciatura em Biologia – EAD para os estudantes evidenciando a qualidade da metodologia empregada bem como os possíveis impactos no fortalecimento das políticas públicas para a formação profissional de professores em nível da educação superior no interior do Amazonas/Brasil nas diversas áreas do conhecimento.

**Palavras-Chave:** Representações sociais, Educação à distância, Formação de professores no Amazonas.

**Fotos:** EAD/BIO/Humaitá (aulas de campo, laboratório, atividades presenciais e equipe de tutoras)



# O ACESSO E PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLITICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, CAMPUS HUMAITÁ

---

Elaine Loeblin

[nanyloeblin@hotmail.com](mailto:nanyloeblin@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas/IEAA

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas/IEAA

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

No Brasil o ensino superior é garantido mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação—LDB (1997) e a Constituição Federal de 1998, ressaltando no Art. 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É a partir desse princípio que é criado em 2007 O Plano Nacional de Política Estudantil, pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior), cujo objetivo é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, garantir que recursos extra-orçamentários da matriz anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil (MEC, 2007). Essa política se torna fator primordial no âmbito das universidades brasileiras tendo em vista as disparidades sociais entre a classe discente. Partindo desse pressuposto a Universidade Federal do Amazonas criou através da portaria 1.166-2007 Gabinete do Reitor o Programa Bolsa Permanência, com 1500 vagas para as cinco unidades acadêmicas do interior garantido o valor mensal de R\$ 115,00, destinados aos acadêmicos em situação sócio econômica vulnerável. **Método:** Na amostragem deste trabalho, participam 264 estudantes beneficiários do Programa Bolsa Permanência 2009 da UFAM-Humaitá, devidamente matriculados nos cursos de graduação da UFAM-Humaitá, tais como: agronomia, biologia/química, engenharia ambiental, Letras, matemática/física e pedagogia. A idade varia de 16 a 45 anos. Quanto ao estado civil, 81,4% são considerados solteiros, 7,6% casados, 8,3% conviventes, 0,4% divorciados e 0,8% outros. No que se refere ao gênero 67,4% feminino e 30,7% masculino. Os dados foram obtidos através das análises de questionários socioeconômicos utilizados pelo Serviço Social da Unidade para seleção e manutenção de dados cadastrais dos estudantes beneficiários. Os dados foram tratados e analisados estatisticamente com apoio do programa SPSS para Windows. **Resultados:** No que se refere à composição familiar dos beneficiários do Programa Bolsa Permanência, 47,0 % das famílias são formadas tendo como membros Pai, Mãe, Filhos 19,7% Mãe e Filhos 2,3% Avós, Netos 8,0% Pai, Mãe, Filhos e Netos e 21,6% Outros significa outras formas de arranjos e estruturas familiares dos estudantes. Em se tratando da Renda Mensal Familiar, 17,4% possui renda mensal menor que um salário mínimo 39,0% renda mensal de um salário mínimo 39,4% varia de dois a quatro salários mínimos 2,7% renda igual ou superior a cinco salários mínimos mensal. Quanto ao vínculo empregatício do Pai dos estudantes, 25,6% possui vínculo formal, 52,0% vínculo informal, 12,8% são aposentados ou pensionistas do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS e 8,8 % encontram-se desempregados. O vínculo empregatício da Mãe dos estudantes, detectou-se que 25,8% possui vínculo formal, 31,6% vínculo informal, 8,4% são aposentados ou pensionistas INSS e 34,4 % encontram-se desempregadas, tendo como função as atividades domésticas de residência. **Conclusão:** Tais resultados sinalizam que o Programa Bolsa Permanência na UFAM/Humaitá tem contribuído significativamente no processo educativo dos acadêmicos que possui acesso ao ensino superior, apresentando junto com o núcleo familiar situações de vulnerabilidade social. Apesar de o programa ainda estar em processo de implantação e apresentar limitações tem alcançado parcialmente os objetivos traçados na fase de planejamento.



SEMINARIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPOMBOS  
Letras noviembre 22 y 23 de 2010

O ACESSO E PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: POLITICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, CAMPUS HUMAITÁ

Elaine Lucaci Loeblin

Universidade Federal do Amazonas - UFAM - elaineloblin@hotmail.com

Rorley Mascarenhas

Universidade Federal do Amazonas - UFAM - roreymascarenhas@ufam.edu.br

**Introdução:**

No Brasil o ensino superior é garantido mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e a Constituição Federal de 1998, ressaltando no Art. 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É a partir desse princípio que é criado em 2007 o Plano Nacional de Política Estudantil, pelo ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior), cujo objetivo é garantir o acesso, a permanência e a conclusão do ensino dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, garantir que recursos extra-orçamentários da matriz anual do MEC destinados às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil (MEC, 2007). Essa política se torna fator primordial no âmbito das universidades brasileiras tendo em vista as disparidades sociais entre a classe discente. Partindo desse pressuposto a Universidade Federal do Amazonas-UFAM criou através da portaria 1.166-2007 Gabinete do Reitor o Programa Bolsa Permanência, com 1500 vagas para os cinco estados acadêmicos do interior garantindo o valor mensal de R\$ 115,00, destinados aos acadêmicos em situação socioeconômica vulnerável.

**Palavras Chave:** Ensino Superior, Assistência Estudantil, UFAM.

**Metodologia:**

**Amostra:**

Na amostragem deste trabalho, participam 264 estudantes beneficiários do Programa Bolsa Permanência 2009 da UFAM-Humaitá, devidamente matriculados nos cursos de graduação, tais como: agronomia, biologia/química, engenharia ambiental, Letras, matemática/física e pedagogia. A idade varia de 16 a 45 anos. Quanto ao estado civil, 81,4% são considerados solteiros, 7,6% casados, 8,3% conviventes, 0,4% divorciados e 0,8% outros. No que se refere ao gênero 67,4% feminino e 30,7% masculino.

**Instrumento:**

Os dados foram obtidos através das análises de questionários socioeconômicos utilizados pelo Serviço Social da Unidade para seleção e manutenção de dados cadastrais dos estudantes beneficiários. Os dados foram tratados e analisados estatisticamente com apoio do programa SPSS para Windows.

**Resultados e Discussão:**

No que se refere à composição familiar dos beneficiários do Programa Bolsa Permanência, 47,0 % das famílias são formadas tendo como membros Pai, Mãe, Filhos 19,7% Mãe e Filhos 2,3% Avós, Netos 8,0% Pai, Mãe, Filhos e Netos e 21,6% Outros significa outras formas de arranjos e estruturas familiares dos estudantes. Em se tratando da Renda Mensal Familiar, 17,4% possui renda mensal menor que um salário mínimo 39,0% renda mensal de um salário mínimo 39,4% varia de dois a quatro salários mínimos 2,7% renda igual ou superior a cinco salários mínimos mensais. Quanto ao vínculo empregatício do Pai dos estudantes, 25,6% possui vínculo formal, 52,6% vínculo informal, 12,8% são aposentados ou pensionistas do Instituto Nacional de Seguro Social - INSS e 8,8% constituem-se desempregados. O vínculo empregatício da Mãe dos estudantes, detectou-se que 25,8% possui vínculo formal, 31,0% vínculo informal, 8,4% são aposentados ou pensionistas INSS e 34,4% encontram-se desempregadas, tendo como função as atividades domésticas de residência.

**Conclusão e Perspectiva:**

Tais resultados mostram que o Programa Bolsa Permanência na UFAM-Humaitá tem contribuído significativamente no processo educativo e de permanência dos acadêmicos que possuem acesso ao ensino superior, apresentando junto com o núcleo familiar situações de vulnerabilidade social. Apesar de o programa ainda estar em processo de implantação e apresentar limitações tem alcançado parcialmente os objetivos traçados na fase de planejamento.



**Referências Bibliográficas:**

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui.htm>. Acesso em 11/11/2009 às 08:00.

LAURELL, Ana Cristina (Org). Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Lei Nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

Plano Nacional de Assistência Estudantil, ANDIFES, 2007. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/pt-br/assessoria/assessoria-geral/2007/07/2007-plano-nacional-de-assistencia-estudantil>

Portaria 1.166/7 de 27 de Junho de 2007. Gabinete do Reitor da Universidade Federal do Amazonas.

# TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS: UM APORTE TEÓRICO PARA ESTUDOS E INTERVENÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

---

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>  
[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva<sup>2</sup>  
[gcrfs@ig.com.br](mailto:gcrfs@ig.com.br)

Iolete Ribeiro da Silva<sup>3</sup>  
[ioletesilva@hotmail.com](mailto:ioletesilva@hotmail.com)

---

<sup>1</sup>Prof. Dra. do Campus Vale do Rio Madeira do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

<sup>2</sup> Aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

<sup>3</sup> Prof. Dra. da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.



---

## RESUMO

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso denominamos atribuição causal (WAINER, 1986), que influencia a auto-estima, o autoconceito e as expectativas em relação à realização de tarefas e aos resultados obtidos nas mesmas, ocorrendo em situações de aprendizagem em todos os níveis de ensino. O presente trabalho de revisão bibliográfica objetiva apresentar a Teoria das Atribuições Causais como um aporte teórico para a intervenção do psicólogo em parceria com equipe multidisciplinar no serviço de orientação educativa do ensino superior, objetivando explicar a motivação e as causas que conduzem ao sucesso ou ao fracasso dos alunos nesse ambiente acadêmico, uma vez que o ensino superior visa integrar a aprendizagem em um processo de construção do conhecimento que respeite a autonomia do estudante frente aos desafios sociais e profissionais para os quais ele é preparado. Os resultados de investigações neste domínio revelam que esse processo de atribuir causas é repetido pelos estudantes frente ao desempenho e rendimento escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior porque o estudante possui o raciocínio para abstrair as situações e refleti-las. Esse comportamento ocorre geralmente após a avaliação dos professores em consonância com o currículo e com a metodologia de ensino adotada, de forma que o aluno adquire uma percepção de si mesmo (suas capacidades e necessidades de aperfeiçoamento) no processo de aprendizagem, podendo ser responsabilizado por suas ações. Essas atribuições de causalidade sobre o rendimento acadêmico advindas do contexto escolar, de acordo com a literatura especializada revisada, estão organizadas em seis fatores: (i) capacidade (que reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos), (ii) esforço (relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa), (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos elegidos pelo sujeito para melhorar sua realização), (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa), (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino) e (vi) sorte (reflete o peso concedido ao azar ou sorte relacionado aos resultados acadêmicos). Assim, da análise dos resultados da totalidade de trabalhos revisados neste domínio, para esta investigação, conclui-se que a partir do diagnóstico do estilo de atribuições causais dos estudantes sobre os resultados da aprendizagem ou do rendimento acadêmico no contexto do ensino superior, pode ser possível contribuir para a criação de estratégias para intervenção psicológica e educacional, pois as atribuições permitem ampliar a compreensão do processamento psíquico das crenças sobre si e o mundo, isto é, favorece a ampliação da compreensão de características internas do sujeito que terão repercussão em seu comportamento futuro, sendo um aporte teórico relevante para a compreensão de variáveis psicológicas que afetam, condicionam e determinam as atitudes e o desempenho dos estudantes em contexto escolar, principalmente no ensino superior, que possui a missão de formar profissionais com visão crítica e cidadania.

**Palavras-Chave:** Atribuição causal, Orientação no ensino superior, Determinantes do rendimento escolar.

## "TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS: UM APORTE TEÓRICO PARA ESTUDOS E INTERVENÇÕES NO ENSINO SUPERIOR"



Universidade Federal do Amazonas

Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva – Mestranda em Psicologia

Profª. Drª Iolete Ribeiro da Silva – Orientadora do Mestrado em Psicologia

Profª. Drª Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – Orientadora do Mestrado em Psicologia



### Introdução

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso denominamos atribuição causal (WAINER, 1986), que influencia a auto-estima, o autoconceito e as expectativas em relação à realização de tarefas e aos resultados obtidos nas mesmas, ocorrendo em situações de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

O ensino superior possui a missão de formar profissionais capacitados para o trabalho e críticos para atuar na sociedade como cidadãos.

### Objetivos

Apresentar uma revisão bibliográfica dos estudos que utilizam a Teoria das Atribuições Causais objetivando:

- 1 - apresentá-la como um aporte teórico para a intervenção do psicólogo em parceria com equipe multidisciplinar no serviço de orientação educativa do ensino superior,
- 2 - explicar a motivação e as causas que conduzem ao sucesso ou ao fracasso dos alunos nesse ambiente acadêmico.

### Método

Pesquisa bibliográfica, com as seguintes fases:

- 1 - Revisão da literatura acerca da temática, selecionada em artigos científicos a partir do ano 2000 nas revistas indexadas no Scielo e em sites nacionais e internacionais, materiais impressos como revistas, livros.
- 2 - Leitura e fichamento dos textos.
- 3 - Análise crítica e reflexiva do material.
- 4 - Redação de texto sobre esse aporte teórico correlacionando com a temática do ensino superior.

### Conclusão

A partir do diagnóstico do estilo de atribuições causais dos estudantes no contexto do ensino superior pode-se:

- 1 – Elaborar estratégias para intervenção psicológica e educacional, pois as atribuições permitem ampliar a compreensão do processamento psíquico (características internas do sujeito que terão repercussão em seu comportamento futuro);
- 2 – É um aporte teórico relevante para a compreensão de variáveis psicológicas que afetam, as atitudes e o desempenho dos estudantes em contexto escolar, principalmente no ensino superior

### Resultados

O processo de atribuir causas é repetido pelos estudantes frente ao desempenho e rendimento escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior porque já possui o raciocínio para abstrair as situações e refleti-las.

Esse comportamento ocorre geralmente após a avaliação dos professores em consonância com o currículo e com a metodologia de ensino adotada, de forma que o aluno adquire uma percepção de si mesmo (suas capacidades e necessidades de aperfeiçoamento) no processo de aprendizagem, podendo ser responsabilizado por suas ações.

As atribuições de causalidade sobre o rendimento acadêmico advindas do contexto escolar, de acordo com a literatura especializada revisada, estão organizadas em seis fatores:

- (i) capacidade (que reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos),
- (ii) esforço (relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa),
- (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos escolhidos pelo sujeito para melhorar sua realização),
- (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa),
- (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino),
- (vi) sorte (reflete o peso concedido ao azar ou sorte relacionado aos resultados acadêmicos).

### Referências

- AGUIAR, R. S.; MASCARENHAS, S. A. N.; FERNANDES, F. S.; BARCA, A. *Diferenças de gênero verificadas a partir da escala QEAP-44 quanto ao estilo de atribuições causais para a aprendizagem*: uma investigação com estudantes do ensino superior dos municípios de Humaitá e Apuí - Amazonas/Brasil. In: Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN- 978-972-8746-87-2.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARCA, A. (Coord.) *Motivación y aprendizaje em contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2009.
- BARCA, A.; MASCARENHAS, S. A. N.; CASTRO, F. V.; RIOBOO, A. P. *Motivação acadêmica e atribuições causais: a escala QEAP 48 numa amostra de alunos universitários de Rondônia e Humaitá (Amazônia/Brasil)*. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/qipdae/congreso/Xcongreso/pdf/s111111c377.pdf>. > Recuperado em 09 abril 2010.
- BECK, M. L. G. A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação. In: Rev. Maringá/PR – ano 1 - n.3, quadrimestral, dezembro: 2001. Disponível em: < <http://www.unijguia.uem.br/05beck.htm>> Recuperado em: 09 abril 2010.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. *As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras*. Arquivos de Psicologia, 44 (3), p. 59-71, 1997.
- LEFRANÇOIS, G.R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 337-370.
- LEÓN, J. M. R.; DELGADO, T. G. Atribución causal. In: LEÓN e cols. *Psicología Social: orientaciones teóricas y ejercicio práctico*. MacGrawhill: Madrid, 1998.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITH, E. *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.
- MASCARENHAS, S. *Atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Ed. Autora. Rio de Janeiro: 2004. ISBN 85-904846-2-9.
- MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L.; BARCA, A. *Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos*. In: Rev. Portuguesa de Educação, ano/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, p.77-91, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26>>. Recuperado em 10 abril 2010.
- MASCARENHAS, S. A. N.; FERNANDES, F. S.; BARCA, A. L. *Avaliação de enfoques de aprendizagem e atribuições causais: uma investigação com estudantes da UFAM*. In: Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN- 978-972-8746-87-2
- MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C. & Cols. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar*, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.209-222.
- WOOLFOLK, A. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.324-352.

# O FENÔMENO BULLYING COMO DESRESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICA – UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUL DO AMAZONAS

---

Juliana de L. da Silva

[July\\_anna18@hotmail.com](mailto:July_anna18@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Tatiane de A. Romano

[tati-romano@hotmail.com](mailto:tati-romano@hotmail.com)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>

[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

Este estudo parte de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do PIBIC – H006/UFAM/FAPEAM e PIBIC – H/0036/2010/UFAM/FAPEAM. Tem como objetivo avaliar a ocorrência do fenómeno bullying e o desrespeito à diversidade étnica em contextos educativos formais no sul do Amazonas. Bullying é uma palavra de origem inglesa utilizada para definir atos de violência física e psicológica praticados contra um ou mais indivíduos de forma repetitiva e contínua com o objetivo de maltratar, intimidar, molestar e difamar pessoas em desvantagem de poder. Sendo um fenómeno social o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, trazendo conseqüências sérias tanto para as vítimas quanto para os agressores. Dessa forma, correlacionar este fenómeno com a diversidade étnica de nosso país é fundamental, pois ter consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico é reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas têm papéis da maior relevância para a sociedade brasileira, fato que não pode ser omitido e muito menos negado. **Metodologia:** é uma investigação transversal na perspectiva quali-quantitativa com análise ecológica. **Amostra:** os dados apresentados e analisados neste estudo foram obtidos com base em uma amostra de  $n= 174$  estudantes do ensino superior da UFAM, sendo  $n= 70,6\%$  do sexo feminino e  $n= 29,4\%$  do sexo masculino com idade entre 15 e 45 anos, residentes na cidade de Humaitá - AM. Com relação à etnia consideram-se: Brancos 32,6%; Negros 19,1%; Pardos 21,3%; Indígena 0,7%; Não declaram ou não souberam 26,2%. **Instrumento e procedimentos:** os dados coletados foram analisados com apoio do programa estatístico SPSS, versão 15.0 obtidos a partir da aplicação do QIMEI - Questionário sobre intimidação e maltrato entre iguais – universitários. Avilés, (2005). Tradução para português/Brasil, Mascarenhas (2007). **Resultados e discussão:** Diferenças com significação estatística foram verificadas conforme indicadores psicométricos observados a partir de análises com a variável de agrupação etnia negra nos itens: **10.** Quantas vezes, nesta turma, alguns/mas colegas te intimidaram ou maltrataram?  $F= 4, 985$  e  $p= 001$  sendo que 8% dos integrantes da amostra relataram que são intimidados quase todos os dias. **14.** Em que turma/classe estão os estudantes que normalmente intimidam seus/as colegas?  $F= 6, 840$  e  $p= 000$  onde 37,3% afirmaram que os agressores encontram-se na mesma turma que as vítimas. **17.** Quem normalmente para as situações de intimidação?  $F= 7, 770$  e  $p= 000$  onde 33,1% dos integrantes da amostra relataram que ninguém pára as situações de intimidação. Da análise dos resultados apurados constata-se a evidência da ocorrência de situações de intimidação e desrespeito à diversidade étnica entre estudantes da etnia negra que participaram da pesquisa. Por outro lado sugere necessária uma intervenção psicopedagógica no sentido de se promover o fortalecimento da consciência pessoal e coletiva do necessário respeito às diversidades, pois o papel da educação não é apenas ensinar conteúdos, mas também noções de respeito às diferenças, contribuindo para a construção da cidadania democrática e responsável em especial no contexto brasileiro e amazônico caracterizado pela sociodiversidade.

**Palavras-Chave:** Bullying, Desrespeito, Diversidade Étnica, Educação básica e superior.



SEMINARIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPOMBOS  
Letícia noviembre 22 y 23 de 2010

O FENÔMENO *BULLYING* COMO DESRESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICA – UMA INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUL DO AMAZONAS



Juliana de Lima da Silva  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM – july\_anna18@hotmail.com  
Tatiane de A. Romano  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM - tati-romano@hotmail.com  
Suely Mascarenhas  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM - suelymascarenhas1@yahoo.com.br



**Introdução:**

Este estudo parte de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do PIBIC – H006/UFAM/FAPEAM e PIBIC – H/0036/2010/UFAM/FAPEAM tem como objetivo avaliar a ocorrência do fenômeno *bullying* e o desrespeito à diversidade étnica em contextos educativos formais no sul do Amazonas. *Bullying* é uma palavra de origem inglesa utilizada para definir atos de violência física e psicológica praticados contra um ou mais indivíduos de forma repetitiva e contínua com o objetivo de maltratar, intimidar, molestar e difamar pessoas em desvantagem de poder. Sendo um fenômeno social o *bullying* pode ocorrer em qualquer contexto social, trazendo consequências sérias tanto para as vítimas quanto para os agressores. Dessa forma, correlacionar este fenômeno com a diversidade étnica de nosso país é fundamental, pois ter consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico é reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas têm papéis de maior relevância para a sociedade brasileira, fato que não pode ser omitido e muito menos negado.

**Metodologia:**

É uma investigação transversal na perspectiva quali-quantitativa com análise ecológica.

**Amostra:**

Os dados apresentados e analisados neste estudo foram obtidos com base em uma amostra de n= 174 estudantes do ensino superior da UFAM, sendo n= 70,6% do sexo feminino e n= 29,4% do sexo masculino com idade entre 15 e 45 anos, residentes na cidade de Humaitá - AM. Com relação à etnia consideram-se: Brancos 32,6%; Negros 19,1%; Pardos 21,3%; Indígena 0,7%; Não declararam 26,2%.

**Instrumento e procedimentos:**

Para levantamento dos dados apresentados e analisados neste trabalhos aplicou-se o QIMEI - *Questionário sobre intimidação e maltrato entre iguais – universitários*. Avilés, (2005). Tradução para português/Brasil, Mascarenhas (2007), observando procedimentos éticos vigentes. Os dados receberam tratamento estatístico com apoio do Programa SPSS versão 15.0 para Windows observando objetivos da investigação.

**Resultados e discussão:**

Diferenças com significação estatística foram verificadas conforme indicadores psicométricos observados a partir de análises com a variável de agrupação etnia negra nos itens: **10. Quantas vezes, nesta turma, alguns/mas colegas te intimidaram ou maltrataram?**  $F= 4, 985$  e  $p= 001$  sendo que 8% dos integrantes da amostra relataram que são intimidados quase todos os dias. **14. Em que turma/classe estão os estudantes que normalmente intimidam seus/as colegas?**  $F= 6, 840$  e  $p= 000$  onde 37,3% afirmaram que os agressores encontram-se na mesma turma que as vítimas. **17. Quem normalmente para as situações de intimidação?**  $F= 7, 770$  e  $p= 000$  onde 33,1% dos integrantes da amostra relataram que ninguém pára as situações de intimidação. O que sugere a necessidade de orientação educativa que promova uma re-educação em valores e de respeito à diversidade bem como de consciência da identidade étnico-racial.

**Conclusão e perspectivas:**

Da análise dos resultados apurados constata-se a evidência da ocorrência de situações de intimidação e desrespeito à diversidade étnica entre estudantes da etnia negra que participaram da pesquisa. Por outro lado sugere necessidade de uma intervenção psicopedagógica no sentido de promover o fortalecimento da consciência pessoal e coletiva do necessário respeito às diversidades, pois o papel da educação é também ensinar noções de respeito às diferenças étnicas, convivência social, diálogo, justiça, respeito mútuo que pode contribuir para a construção da cidadania democrática, consciente e responsável em especial no contexto brasileiro e amazônico caracterizado pela sociodiversidade.

**Referências Bibliográficas:**

- DORSCH, Friedrich. Hächer, Hartmut. Stapf, Kurt-Hermann. *Dicionário de Psicologia* Dorsch. 4 ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2009.  
FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP. 2 ed, Verus Editora, 2005.  
MARCONI, Marina de Andrade. *Antropologia: uma introdução*. 6 ed. São Paulo – SP, Atlas 2007.  
AVILÉS-MARTÍNEZ, José M. MASCARENHAS, Suely A. N. *Bullying – Agressividade, Conflito e Violência Interpessoal. Diferenças de Atribuição Causal de seus Protagonistas no Ensino Secundário da Espanha (Valladolid) e do Brasil (Amazonas/Humaitá), Atas do IX Congresso Internacional Galaico-português de Psicopedagogia, A Coruña, Universidade da Coruña e Universidade do Minho. Revista Galego Portuguesa de Psicopedagogia-Edição especial- CDROOM, PDF, 2007.*

# AVALIAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO BULLYING/ CYBERBULLYING NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - MUNICÍPIOS DE HUMAITÁ, ITACOATIARA E PARINTIS - DESAFIOS PARA A ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

---

Celmiled Pereira Bento  
[cel\\_mileid@hotmail.com](mailto:cel_mileid@hotmail.com)

Verónica Cipriano Moreira  
[veronicapompom@hotmail.com](mailto:veronicapompom@hotmail.com)

Suely Mascarenhas<sup>1</sup>  
[suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

Curso de Licenciatura em Pedagogia / UFAM / Humaitá

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Psicopedagogia pela Universidade da Corunha, Espanha.

---

## RESUMO

Este trabalho parte de investigação realizada ao abrigo do processo 575723/2008-4 CT/CNPq estuda os fenômenos bullying e cyberbullying em contexto universitário evidenciados por comportamentos anti-sociais que afetam e implicam na qualidade da saúde psicológica e no bem-estar psicossocial dos estudantes. A prática do bullying/Cyberbullying em diversos contextos sócio-culturais afeta o direito dos estudantes a segurança e a saúde em todas as suas dimensões em especial a psicossocial e podem ser entendido como condutas anti-sociais praticadas nas relações interpessoais diretas e/ou com utilização de tecnologias de comunicação como telefone móvel, internet, que se caracteriza pelo desrespeito aos direitos humanos. **Objetivo:** A investigação tem como propósito diagnosticar a ocorrência do fenômeno bullying/Cyberbullying na Universidade como forma de pautar novos procedimentos de gestão do clima escolar. **Metodologia:** Esta investigação de cunho transversal quali-quantitativo, estuda e analisa propriedades do QIMEI- Questionário de Intimidação e Maus tratos Entre Iguais (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) aplicado a estudantes da UFAM, os dados foram tratados com o apoio do Programa SPSS, versão 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Amostra. Os dados analisados neste estudo foram obtidos junto a uma amostra de amostra de 351 acadêmicos matriculados em diversos cursos de graduação da UFAM nos campi universitários de Humaitá, Itacoatiara e Parintins, idade mínima de 15 anos e máxima de 54 anos, média de 24,39; **Resultados e discussão:** Os indicadores verificados evidenciam a ocorrência dos fenômenos na Universidade podendo contribuir com informações de cunho psicopedagógico úteis para apoiar ações de promoção e bem-estar psicossocial de estudantes universitários e as possíveis implicações para o apoio aos profissionais que atuam nas áreas de orientação, supervisão e gestão acadêmica. Segundo a opinião dos participantes, as formas mais frequentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são: insultar, por apelidos este item registrou uma frequência de 6,4%. Por outro lado, o cyberbullying mensurado pelo item as formas mais frequentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são: MSN, e-mails, telefone celular registrou uma frequência de 55,3%. Quanto à qualidade das relações interpessoais no contexto universitário, 99,7% que dizem não estarem nem bem, nem mal no relacionamento entre os colegas. **Conclusão:** tomando em consideração a totalidade das informações apresentadas e analisadas, pode-se concluir que os fenômenos bullying/cyberbullying estão presentes no contexto universitário investigado sendo que os comportamentos de maus-tratos com relação a insultar, por apelidos entre os colegas estão pouco frequentes; já os maus-tratos entre os colegas por MSN, emails e telefone celular ocorrem em proporções elevadas e o relacionamento dos colegas situa-se num patamar de equilíbrio ou neutralidade. Por outro lado, os resultados apontam para a necessidade de continuidade de estudos neste domínio bem como alertam para que os serviços de gestão acadêmica e/ou orientação educativa atuem na prevenção da ocorrência dos fenômenos uma vez que o bem-estar psicossocial na universidade é um direito de todos/as.

**Palavras - chave:** Bullying/Cyberbullyng, Universidade, Avaliação Psicopedagógica e orientação educativa.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL  
LA EDUCACION SUPERIOR EN LA AMAZONIA HOY:  
INCLUSION, PERTINENCIA Y FINANCIACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE AMAZONIA  
Proyecto Saber y Gestión Ambiental Capítulo de Fundamentación NPT  
SECRETARIA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DEL AMAZONAS  
TROPICOS  
Leilão realizado em 22 y 23 de 2010

AVALIAÇÃO DA OCORRÊNCIA DO BULLYING/CYBERBULLYING NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – MUNICÍPIOS DE HUMAITÁ, ITACOATIARA E PARINTINS – DESAFIOS PARA A ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

Suely Mascarenhas, Celsoold Pereira Bento, Verônica Cipriano Moreira –  
Curso de Licenciatura em Pedagogia-UFAM-Humaitá

**Introdução:** A prática do *bullying/cyberbullying* em diversos contextos sócio-culturais e econômicos afeta o direito dos estudantes a segurança e a saúde em todas as suas dimensões em especial a psicossocial. O *bullying/cyberbullying* pode ser entendido como conduta anti-social praticada nas relações interpessoais direta ou com utilização de tecnologias de comunicação como telefone móvel, internet que se caracteriza pelo desrespeito aos direitos humanos.

**Objetivo:** a investigação tem como propósito diagnosticar a ocorrência do fenômeno *bullying/cyberbullying*. **Metodologia:** Esta investigação de cunho transversal quali-quantitativo, estuda e analisa propriedades do *QIMEI- Questionário de Intimidação e Maus tratos Entre Iguais* (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) aplicado a estudantes da UFAM, os dados foram tratados com o apoio do Programa SPSS, versão 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. **Amostra:** Os dados analisados neste estudo foram obtidos junto a uma amostra de 351 acadêmicos matriculados em diversos cursos de graduação da UFAM no *Campus* universitários de Humaitá, Itacoatiara e Parintins, idade mínima de 15 anos e máxima de 54 anos, média de 24,39 anos.

**Resultados e discussão:** Os resultados verificados evidenciam a ocorrência dos fenômenos na Universidade podendo contribuir com informações de cunho psicopedagógico úteis para apoiar ações de promoção e bem-estar psicossocial de estudantes universitários e as possíveis implicações para o apoio aos profissionais que atuam nas áreas de orientação, supervisão e gestão acadêmica. Segundo a opinião dos participantes, *as formas mais frequentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são insultar, por apelidos* este item registrou uma frequência de 6,4%. Por outro lado, o *cyberbullying* mensurado pelo item *as formas mais frequentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são: MSN, e-mails, telefone celular* registrou uma frequência de 55,3%. Quanto à qualidade das relações interpessoais no contexto universitário, 99,7% que dizem não estarem nem bem, nem mal no relacionamento entre os colegas.

**Conclusão:** Tomando em consideração a totalidade das informações apresentadas e analisadas, pode-se concluir que os fenômenos *bullying/cyberbullying* estão presentes no contexto universitário investigado sendo que os comportamentos de maus-tratos com relação a insultar, por apelidos entre os colegas estão pouco frequentes; já os maus-tratos entre os colegas por MSN, emails e telefone celular ocorrem em proporções elevadas e o relacionamento dos colegas situa-se num patamar de equilíbrio ou neutralidade. Por outro lado, os resultados apontam para a necessidade de continuidade de estudos neste domínio bem como alertam para que os serviços de gestão acadêmica e/ou orientação educativa atuem na prevenção da ocorrência dos fenômenos uma vez que o bem-estar psicossocial na universidade é um direito de todos/as.

**Referências Bibliográficas:**

- DORSCH, Friedrich. Hächer, Hartmut. Stapf, Kurt-Hermann. *Dicionário de Psicologia* Dorsch. 4 ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2009.
- FANTI, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP. 2 ed, Verus Editora, 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade. *Antropologia: uma introdução*. 6 ed. São Paulo – SP, Atlas 2007.
- AVILÉS-MARTÍNEZ, José M. MASCARENHAS, Suely A. N. *Bullying – Agressividade, Conflito e Violência Interpessoal. Diferenças de Atribuição Causal de seus Protagonistas no Ensino Secundário da Espanha (Valladolid) e do Brasil (Amazonas/Humaitá)*, *Atas do IX Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia, A Coruña, Universidade da Corunha e Universidade do Minho. Revista Galego Portuguesa de Psicopedagogia- Edição especial- CDROOM, PDF, 2007*.





# PROCESOS DE TRANSICIÓN DE LOS JÓVENES INDÍGENAS QUE SE DESPLAZAN DE LOS CORREGIMIENTOS A LETICIA PARA COMENZAR SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

---

Anna Premauer<sup>1</sup>

[apremauer@yahoo.com.mx](mailto:apremauer@yahoo.com.mx)

Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia

---

<sup>1</sup>Artista Plástica Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Especialista en Estudios Amazónicos, Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia. Parte del grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia

---

## RESUMEN

Esta experiencia, indaga cómo inciden los procesos de transición en los individuos que pasan de las instituciones educativas regionales a las departamentales. Mostrando la necesidad de tener un acercamiento al proceso de transición, visto desde los individuos y desde el ámbito extraescolar. El contexto del cual provienen estos jóvenes -en los corregimientos-, es muy diferente al que se encuentra en Leticia. Viven en comunidades pequeñas en las que todos los habitantes son parientes, hablan el español como segunda lengua y sus actividades diarias están relacionadas con la pesca, la caza y la chagra (agricultura). Cuando los niños inician la secundaria afrontan la primera transición, pero en el paso de la secundaria a la educación superior, se sufre un cambio abrupto, tanto a nivel psicoafectivo como cultural que los ubica en un estado de transición desfavorable y muchas veces difícil de superar. Ésta experiencia termina en la mayoría de los casos en la deserción escolar; fracaso que tiene un costo personal y social muy alto. **Metodología:** Entrevistas semiestructuradas, a población juvenil indígena que se ha desplazado de los corregimientos a Leticia y/o está inscrita dentro del Programa de Movilidad Académica (PEAMA) la Universidad Nacional sede Amazonas. Participaron seis jóvenes de dos cohortes diferentes, entre los 18 – 30 años, provenientes del Encanto, Pedrera y Chorrera. **Conclusiones:** **1.** La importancia que tiene el contexto extraescolar en la transición por la que pasan estos jóvenes, ya que conectan dos experiencias educativas inscritas en contextos socioculturales diferentes y distantes. **2.** Los jóvenes involucrados dentro de este proceso sufren una ruptura de su tejido social y cultural profunda y abrupta, que requiere ser visibilizada y tenida en cuenta por la institución aunque en su totalidad y complejidad. **3.** Las instituciones educativas requieren comprender mejor los problemas a los que se enfrentan estos jóvenes, las dificultades que afrontan, qué tipo de educación necesitan y qué tipo de expectativas tienen ellos, las familias y la comunidad respecto a su formación. **4.** La presencia femenina en estos procesos de escolarización es escasa y se debe a factores culturales que facilitan la movilidad de los hombres y privilegian las uniones matrimoniales tempranas.

**Palabras Claves:** Amazonas, Transición, Diversidad, Jóvenes, Educación Superior

# Procesos de transición de los jóvenes indígenas que se desplazan de los corregimientos a Leticia para comenzar sus estudios universitarios

## Contextualización:

Esta experiencia, indaga cómo inciden los procesos de transición en los individuos que pasan de las instituciones educativas regionales a las departamentales. Evidenciando la necesidad de tener un acercamiento al proceso de transición, visto desde los individuos y desde el ámbito extraescolar.

El contexto del cual provienen estos jóvenes -en los corregimientos-, es muy diferente al que se encuentra en Leticia. Viven en comunidades pequeñas en las que todos los habitantes son parientes, hablan el español como segunda lengua y sus actividades diarias están relacionadas con la pesca, la caza y la chagra (agricultura).

Cuando los niños inician la secundaria afrontan la primera transición, pero en el paso de la secundaria a la educación superior, se sufre un cambio abrupto, tanto a nivel psicoafectivo como cultural que los ubica en un estado de transición desfavorable y muchas veces difícil de superar. Ésta experiencia termina en la mayoría de los casos en la deserción escolar; fracaso que tiene un costo personal y social muy alto.



## Metodología:

Entrevistas semiestructuradas, a población juvenil indígena que se ha desplazado de los corregimientos a Leticia y/o está inscrita dentro del Programa de Movilidad Académica (PEAMA) la Universidad Nacional sede Amazonas. Participaron seis jóvenes de dos cohortes diferentes, entre los 18 – 30 años, provenientes del Encanto, Pedrera y Chorrera.



## Conclusiones:

1. La importancia que tiene el contexto extraescolar en la transición por la que pasan estos jóvenes, ya que conectan dos experiencias educativas inscritas en contextos socioculturales diferentes y distantes.
2. Los jóvenes involucrados dentro de este proceso sufren una ruptura de su tejido social y cultural profunda y abrupta, que requiere ser visibilizada y tenida en cuenta por la institución aunque en su totalidad y complejidad.
3. Las instituciones educativas requieren comprender mejor los problemas a los que se enfrentan estos jóvenes, las dificultades que afrontan, qué tipo de educación necesitan y qué tipo de expectativas tienen ellos, las familias y la comunidad respecto a su formación.
4. La presencia femenina en estos procesos de escolarización es escasa y se debe a factores culturales que facilitan la movilidad de los hombres y privilegian las uniones matrimoniales tempranas.



Anna Premauer  
apremauer@yahoo.com.mx

Universidad Nacional  
de Colombia sede Amazonas



# EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS A NIVEL DE POSGRADOS EN LA AMAZONIA ANDINA

---

Santiago R. Duque<sup>1</sup>

[srduquee@bt.unal.edu.co](mailto:srduquee@bt.unal.edu.co)

Posgrados Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia

[posgrado-leticia@unal.edu.co](mailto:posgrado-leticia@unal.edu.co)

---

<sup>1</sup> Director Posgrados. Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia

---

## RESUMEN

En el año 2001 la Universidad Nacional de Colombia inició con el programa de **Maestría en Estudios Amazónicos** (MEA) y dos años después ofreció el programa de **Especialización en Estudios Amazónicos** (EEA). Hasta la fecha hemos adelantado la 11 y 9 cohortes, respectivamente, logrando la graduación de 77 estudiantes distribuidos en 48 de MEA y 29 de EEA. Estos profesionales que ya tienen título de posgrado vienen de varias regiones de Colombia, algunos de departamentos y ciudades del interior del país y muchos de ellos de la propia región amazónica colombiana, en especial de los departamentos del Amazonas, Putumayo y Caquetá. También contamos con profesionales graduados de otros países como Brasil, Perú, España y Holanda. En la actualidad la Maestría se ofrece en las ciudades de Leticia, Florencia (en convenio con la Universidad de la Amazonia) y la Especialización en Leticia y Mocoa (esta última en convenio administrativo con Corpoamazonia); en los próximos años se proyecta llevar estos programas a otros departamentos como Guaviare y Vaupés; además se está terminando de formular el programa de Doctorado que iniciaría actividades en el 2012. El éxito de los dos programas obedece al desarrollo y gestión que ha logrado el instituto amazónico de investigaciones Imani desde 1995.

**Líneas de Investigación y Acción:** Los programas de MEA y EEA cuentan con tres áreas específicas de desarrollo. Ecosistemas, Biodiversidad y Conservación (EBC): Las opciones de estudios están en el análisis de procesos ecológicos de los diferentes ambientes insertos en el gran sistema de la cuenca amazónica. Estas investigaciones se desarrollan en ecología, limnología y dinámica de bosques. Historias y Culturas Amazónicas (HCA): Constituida por enfoques etnográficos, históricos, socioeconómicos y ambientales, como herramientas de abordaje a los procesos de poblamiento, relación de poblaciones humanas, dinámicas de configuración regional y su relación con los contextos nacionales y globales. Desarrollo Regional Amazónico (DRA): Espacio de discusión y reflexión sobre problemas asociados al concepto de desarrollo y su incidencia en los procesos sociales, económicos, culturales, ambientales y políticos. Las áreas de acción son: procesos de ocupación, estudios urbanos, geopolítica, historia ambiental, ecología política y estudios de frontera. **Grupos de Investigación:** El Imani adelanta acciones en varios campos del conocimiento a través de sus diferentes grupos de investigación que son: 1. Limnología Amazónica. 2. Ecología de Ecosistemas Terrestres Tropicales. 3. Fisiología, Ecología y Evolución de Plantas. 4. Etnología y Lingüística Amazónicas. 5. Pueblos y Ambientes Amazónicos. 6. Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia. 7. Desarrollo Regional en la Amazonia. 8. Historia, Ambiente y Política.

**La Especialización en Estudios Amazónicos:** está orientada a la actualización y profundización del conocimiento en temas Amazónicos. **La Maestría en Estudios Amazónicos** tiene como propósito principal la formación de investigadores, mediante el desarrollo de enfoques interdisciplinarios.

**Palabras Claves:** Amazonas, Colombia, Educación Superior, Posgrados



INSTITUTO AMAZÓNICO DE INVESTIGACIONES

# EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS A NIVEL DE POSGRADOS EN LA AMAZONIA ANDINA



## PRESENTACIÓN

En el año 2001 la Universidad Nacional de Colombia inició con el programa de **Maestría en Estudios Amazónicos (MEA)** y dos años después ofreció el programa de **Especialización en Estudios Amazónicos (EEA)**. Hasta la fecha hemos adelantado la 11 y 9 cohortes, respectivamente, logrando la graduación de 77 estudiantes distribuidos en **48 de MEA y 29 de EEA** (Ver figura). Estos profesionales que ya tienen título de posgrado vienen de varias regiones de Colombia, algunos de departamentos y ciudades del interior del país y muchos de ellos de la propia región amazónica colombiana, en especial de los departamentos del Amazonas, Putumayo y Caquetá (Ver Mapa). También contamos con profesionales graduados de otros países como Brasil, Perú, España y Holanda. En la actualidad la Maestría se ofrece en las ciudades de Leticia, Florencia (en convenio con la Universidad de la Amazonia) y la Especialización en Leticia y Mocoa (esta última en convenio administrativo con Corpoamazonia); en los próximos años se proyecta llevar estos programas a otros departamentos como Guaviare y Vaupés; además se está terminando de formular el programa de Doctorado que iniciaría actividades en el 2012. El éxito de los dos programas obedece al desarrollo y gestión que ha logrado el instituto amazónico de investigaciones Imani desde 1995.



Mapa por: Ronald Gregorio Cubeo

### Líneas de Investigación y Acción:

Los programas de MEA y EEA cuentan con tres áreas específicas de desarrollo.

**Ecosistemas, Biodiversidad y Conservación (EBC):** Las opciones de estudios están en el análisis de procesos ecológicos de los diferentes ambientes insertos en el gran sistema de la cuenca amazónica. Estas investigaciones se desarrollan en ecología, limnología y dinámica de bosques.

**Historias y Culturas Amazónicas (HCA):** Constituida por enfoques etnográficos, históricos, socioeconómicos y ambientales, como herramientas de abordaje a los procesos de poblamiento, relación de poblaciones humanas, dinámicas de configuración regional y su relación con los contextos nacionales y globales.

**Desarrollo Regional Amazónico (DRA):** Espacio de discusión y reflexión sobre problemas asociados al concepto de desarrollo y su incidencia en los procesos sociales, económicos, culturales, ambientales y políticos. Las áreas de acción son: procesos de ocupación, estudios urbanos, geopolítica, historia ambiental, ecología política y estudios de frontera.

### Grupos de Investigación:

El Imani adelanta acciones en varios campos del conocimientos a través de sus diferentes grupos de investigación que son:

1. **Limnología Amazónica.**
2. **Ecología de Ecosistemas Terrestres Tropicales.**
3. **Fisiología, Ecología y Evolución de Plantas.**
4. **Etnología y Lingüística Amazónicas.**
5. **Pueblos y Ambientes Amazónicos.**
6. **Educación, Pedagogía y Género en la Amazonia.**
7. **Desarrollo Regional en la Amazonia.**
8. **Historia, Ambiente y Política.**



## ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS AMAZONICOS (EEA)

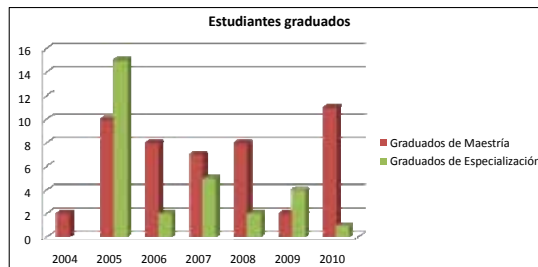
La Especialización está orientada a la actualización y profundización del conocimiento en temas Amazónicos.

**Objetivos:** Crear espacios de integración y participación académica de profesionales con intereses investigativos, técnicos, laborales y culturales en torno a la Amazonia. Promover el conocimiento y comprensión de la Amazonia, de sus sociedades, de sus sistemas naturales, de sus economías y de sus perspectivas de conservación y desarrollo sostenible en el marco del mundo globalizado actual.

## MAESTRÍA EN ESTUDIOS AMAZONICOS (MEA)

El propósito principal de la Maestría es la formación de investigadores, mediante el desarrollo de enfoques interdisciplinarios.

**Objetivo:** Proporcionar, mediante la investigación y la docencia, bases científicas para crear en el país y la Amazonia un sentido de pertenencia y de responsabilidad frente a la región como parte del territorio Nacional y para promover la integración fronteriza y el desarrollo de los países de la cuenca.



## DOCTORADO EN ESTUDIOS AMAZONICOS (DEA)

El Doctorado en Estudios Amazónicos se planea como una necesidad de seguir y ampliar los estudios de posgrado relacionados directamente con la región del Amazonas. En la actualidad el programa se encuentra en trámite de aprobación ante el Consejo Académico (CA) de la Universidad Nacional de Colombia.

Será un programa de posgrado de carácter interdisciplinar que incluirá y/o abordará los diferentes temas estratégicos de la región, entre ellos el de educación en las fronteras de la Alta Amazonia y en la Amazonia Colombiana.

El Doctorado en Estudios Amazónicos contará con el apoyo de los países de Holanda y Alemania.



**INFORMACION DE CONTACTO:** Sede Amazonia: Kilometro 2 Vía Tarapacá, Leticia. Tels: (57) 8-5927264 / 7996, ext: 29827 Fax: 29833. Sede Bogotá: Oficina de Enlace, carrera 50 # 27-70, Unidad Camilo Torres, bloque 10 , nive 6; Tels: (57) 1-3165607 ó 3165000, exts: 10610, 10611. fax: 10610

[posgrado-leticia@unal.edu.co](mailto:posgrado-leticia@unal.edu.co); [www.unal.edu.co](http://www.unal.edu.co); [www.imani.unal.edu.co](http://www.imani.unal.edu.co);

# ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN MATEMÁTICAS PARA DOCENTES DEL AMAZONAS (Grados 9°, 10° y 11°)

---

Adriana Maldonado <sup>1</sup>  
[amaldonadoc@unal.edu.co](mailto:amaldonadoc@unal.edu.co)

Alida Patricia Muñoz <sup>2</sup>  
[apmunozgu@unal.edu.co](mailto:apmunozgu@unal.edu.co)

Universidad Nacional de Colombia sede Amazonia

---

<sup>1</sup> Matemática Pura. Docente Tutor Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia

<sup>2</sup> Ingeniera Ambiental. Docente Tutor Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia

---

## RESUMEN

Las estrategias de enseñanza en la educación básica secundaria son herramientas que promueven el interés de los estudiantes, un buen rendimiento académico y mayor autonomía en el aprendizaje. Desde esta perspectiva los conocimientos adquiridos en esta etapa de la vida académica son fundamentales para acceder a la educación superior y contribuyen a un buen desempeño en la vida universitaria y laboral. Por lo tanto, las personas encargadas de orientar estos procesos de enseñanza aprendizaje, son claves para alcanzar estos propósitos por parte de los estudiantes. Las matemáticas, en especial, presentan gran dificultad al momento de conceptualizar sus nociones, definiciones y aplicaciones y suele ser una de las asignaturas que se relacionan con los índices más altos de deserción académica. Por esta razón, se requieren estrategias pedagógicas que posibiliten un buen manejo y comprensión por parte de los estudiantes.

Con el grupo de Investigación en Educación, pedagogía y género en la amazonia, de la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, se realizó el proyecto de Transición y Diversidad en las aulas, en el cual se identificaron las dificultades pedagógicas y en particular en temas específicos de la matemáticas que tienen los estudiantes durante la etapa de transición entre el colegio y la universidad estos son: Geometría, Estructuras algebraicas, Estructura de orden de los reales, Relaciones entre variables. En consideración se realizó un taller de maestros del municipio que nos permitiera fortalecer las competencias en estos temas. El taller también permitió caracterizar mejor la población docente respecto a la formación académica, motivación, experiencia como docentes y como docentes de matemáticas.

**Palabras Claves:** Amazonas, Colombia, Educación Secundaria, Matemáticas



# ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN MATEMÁTICAS PARA DOCENTES DEL AMAZONAS ( GRADOS 9°, 10° Y 11°)

## INTRODUCCIÓN

Las estrategias de enseñanza en la educación básica secundaria son herramientas que promueven el interés de los estudiantes hacia el buen rendimiento académico y la creación de su proyecto de vida, permitiéndoles un mejor aprendizaje. Desde esta perspectiva los conocimientos adquiridos en esta etapa de la vida académica son fundamentales para acceder a la educación superior, contribuyendo de esta forma con un buen desempeño en la vida universitaria y laboral. Por lo tanto, las personas encargadas de orientar estos procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias utilizadas son fundamentales para alcanzar estos propósitos por parte de los estudiantes.

Las matemáticas, en especial, presentan gran dificultad al momento de conceptualizar sus nociones, definiciones y aplicaciones y suele ser una de las asignaturas que se relacionan con los índices más altos de deserción académica. Por esta razón, se requieren estrategias pedagógicas que posibiliten un buen manejo y comprensión por parte de los estudiantes.

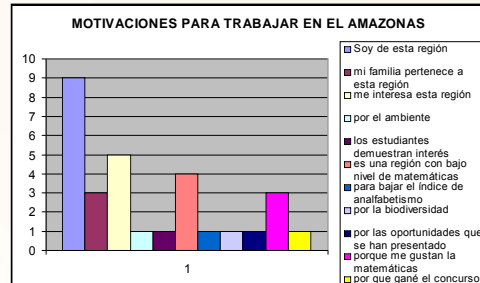
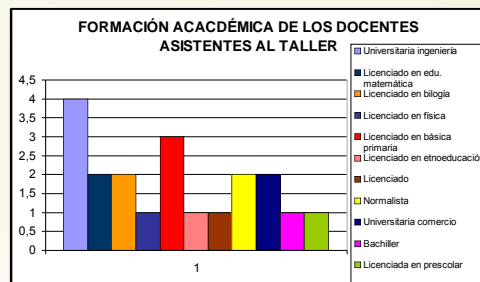
## ANTECEDENTES

Con el grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Género en la amazonia, de la Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, se viene realizando el proyecto de Transición y Diversidad en las aulas, en el cual se ha tenido la oportunidad de hacer un estudio juicioso de las dificultades que tienen los muchachos durante la etapa de transición entre el colegio y la universidad. De esta manera se han podido identificar algunas de las dificultades pedagógicas y en particular una serie de temas específicos de la matemática en los cuales los muchachos muestran gran dificultad que se organizaron en cuatro grupos:

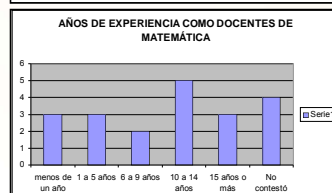
### Geometría Estructuras algebraicas Estructura de orden de los reales Relaciones entre variables

Buscando solución a lo encontrado se realizó un taller con algunos maestros del departamento del cual mostraremos las conclusiones más importantes.

## TALLER



Maestros asistentes:	Edu.:
3	20 - 30
8	30 - 40
6	40 - 50
3	50 - 60
20	



## ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES ACADÉMICAS EXPUESTAS POR LO MAESTROS

### Geometría:

Los maestros reconocieron no mostrar argumentos de tipo geométrico durante sus clases e identificaron las dificultades de geometría con temas de tipo algebraico.

### Estructuras algebraicas:

Se reconoce una gran dificultad para transmitir las propiedades de los números enteros.

### Estructura de orden de los reales:

Se evidenció que la mayoría de los participantes no conocen la estructura de orden de los números reales y esto genera problemas en la planeación de sus clases.

### Relaciones entre variables (Funciones):

Fue evidente una deficiencia de los conocimientos de algunos maestros en este tema y se expresó que esto podía ocurrir por la falta de tiempo que se tiene en los últimos cursos y por lo tanto este tema no se trabaja en los colegios.

En general manifestaron una gran dificultad para plantear ejercicios y problemas de tipo práctico, lo que se convierte en un gran obstáculo para ellos como maestros y para los estudiantes más adelante.

## PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

Se evidenció un desconocimiento de las **bases teóricas** en matemáticas.

Existe una gran tendencia a desarrollar únicamente la parte operativa y de **conocimiento de algoritmos**.

No se utilizan en la enseñanza la **relacionan** entre las matemáticas, las ciencias naturales, el arte, la economía y la vida cotidiana entre otros.

Se reconoce que todos los maestros asistentes desarrollan **clases de tipo magistral** aunque dicen estar de acuerdo con que la forma de aprender y de enseñar no coincide con este método.

Se encontraron en los maestros dificultades para **encontrar regularidades** y generalizar.

Los maestros mostraron ambigüedad y mal uso de los **términos matemáticos**.

Presentado por:  
Adriana Maldonado - Matemática Pura  
Docente Tutor Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia  
Alida Patricia Muñoz - Ingeniera Forestal  
Docente Tutor Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia

# CONCLUSIONES MESAS DE TRABAJO

## 23 DE NOVIEMBRE 2010

### Leticia - Colombia

---

#### MESA INCLUSIÓN

- La visión colectiva de las Instituciones de Educación Superior (IES), del ámbito nacional, sobre asuntos de aprendizaje y de orientación de los programas de educación superior es elitista, excluyente y autoritaria. Esto se sustenta en la limitada participación de las IES, del nivel regional, en la adecuación de los programas que se ofrecen a nivel nacional; en aquellas poblaciones excluidas socialmente que también lo son en los programas de las IES de la región; y en las debilidades en las políticas institucionales de Bienestar para los miembros la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y administrativos.
- Además, persiste una escasa comprensión de la comunidad académica acerca de la necesidad de incluir en las IES, de la región, programas y contenidos pertinentes. Esto se evidencia tanto en las políticas implementadas como en la ausencia de las temáticas en los programas ofrecidos, sin mencionar los escasos avances en acuerdos de cooperación mutua entre las IES zonales.
- Se requiere sensibilizar a las autoridades y gestores de las IES sobre la necesidad de reflexionar y establecer políticas que puedan contribuir a aumentar la participación de las IES regionales en la definición e implementación de sus planes de desarrollo. Así como implementar políticas de formación continua permanente sobre la temática de la inclusión, tanto en la agenda de las IES como en los programas curriculares actuales.

- Igualmente es pertinente definir políticas de promoción en el área de Bienestar<sup>1</sup> para los miembros la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y administrativos. Además de consolidar alianzas estratégicas entre las IES de la región a través de programas e intereses afines, y consecuentemente, agilizarlos, impulsarlos y consolidarlos como parte de una política responsable.
- Se propone también promover foros sectoriales de discusión y reflexión sobre estos temas con el propósito de influenciar ajustes en la visión sobre la temática.
- Los participantes nos comprometemos, en consideración de lo anterior, a posicionar estas temáticas como prioridades en las agendas institucionales, hasta que estas se asuman como políticas y se implementen. Así como a impulsar políticas de formación para la inclusión de las IES de la región que contemplen la capacitación continua y currículos adaptados a la problemática.

## **MESA AULAS TIC**

En relación al empleo de la Tecnologías de la Comunicación y la Informática se evidenció lo siguiente:

- La velocidad de la conexión a la Internet es extremadamente lenta. Esto dificulta el acceso a los programas que se apoyan en esta tecnología en toda la región.
- Dado que las características de la población son heterogéneas y hacen parte de un contexto multicultural, se requiere adelantar programas pedagógicos que busquen aumentar los niveles de alfabetización digital y por ende disminuir la brecha tecnológica en estas poblaciones. Para lo cual se propone promover las condiciones para facilitar el acceso permanente a estos recursos e incentivar el uso de software libre.
- Los estudiantes no reconocen las TIC como herramienta de aprendizaje académico, aunque muchos de ellos tienen un manejo de los computadores con propósitos recreativos. Por lo que se requiere formarlos en procesos de aprendizaje académico más

---

<sup>1</sup>. Aquí nos referimos a las políticas de las Universidades para garantizar unas condiciones apropiadas para el desarrollo humano integral, de todos los estamentos de estas instituciones docentes, administrativos y estudiantes. Estas condiciones involucran además del acceso a servicios básicos de salud, alimentación y vivienda, cultura, deporte y recreación, las que son soporte indispensable en el desarrollo de los programas académicos, como infraestructura, servicio de biblioteca, y acompañamiento psicopedagógico, entre otros.

autónomos y diseñar recursos pedagógicos adecuados adaptando los existentes. La velocidad de la conexión a la Internet es extremadamente lenta. Esto dificulta el acceso a los programas que se apoyan en esta tecnología en toda la región.

- Se propone mejorar los niveles de alfabetización digital incluyendo un componente grueso en los procesos de introducción a los programas de formación. Así como también, implementar la formación previa de los docentes que van a impartir aulas con modalidades pedagógicas relacionadas con las TIC.

## **MESA SOSTENIBILIDAD**

- Respecto a la sostenibilidad de los programas, se identificó que hay diferencias abismales en cuanto a la inversión en Educación Superior en la región amazónica de Colombia. Siendo notoria una mayor inversión de Brasil en este campo: un mayor número de campus universitarios de carácter público con plantas docentes que superan los 40 profesores. Esta diferencia también se palpa en los estímulos para apoyar los estudiantes de menores recursos, número de becas, sin que sean claros los criterios con los que se establecen en los foros municipales. En Colombia las becas de universidades privadas son prestamos beca, mientras que en Brasil son becas otorgadas por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- En consideración se propone incentivar acuerdos de cooperación entre los países amazónicos participantes: Brasil y Colombia, así como con aquellos países amazónicos ausentes en este Seminario, para incrementar la movilidad académica destinando un mayor número de cupos en los programas de pregrado y posgrado. En el mismo sentido se sugiere vincular y formar especialistas de la región en planeación y gestión de recursos públicos, específicamente en educación.

## PARTICIPANTES EN LAS MESAS:

Suely Aparecida Mascarenhas  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Humaitá)

Antonia Marinês Goes Alves  
Instituto Federal Amazonas  
(IFAM-Tabatinga)

Angela M G de Oliveira  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Humaitá)

Maria Auxiliadora Coelho Pinto  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL- Amazonia)

Cristian Farias Martins  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Benjamin Costant)

Dany Mahecha Rubio  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL-Amazonia)

João Victor Cardoso Rodriguez  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Manaus)

Maria Linda Flora de Novaes Benetton  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Manaus)

Aristonildo Nascimento  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM-Manaus)

Eduardo Gómez Pulgarin  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL-Amazonia)

Adriana Maldonado  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL-Amazonia)

Mauricio H. Rodríguez P.  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL-Amazonia)

Heron Salazar Costa  
Universidade Federal do Amazonas  
(UFAM- Humaitá)

Crescencio Huertas  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL- Bogotá)

Antônio Carlos Maciel  
Universidade Federal de Rondônia  
(UNIR- Rondonia)

Cristobal Buinage Aristonildo  
Universidad Nacional de Colombia  
(UNAL-Amazonia)

Jhon Freddy do Santos  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
(UNAD)

Cesar Augusto Martins de Souza  
Universidade Federal do Pará  
(UFPA- Altamira)

Jaime Silvio Medina  
Secretaria de Educación Departamental del Amazonas

Nubia Esperanza Zabala Nascimento  
Secretaria de Educación Departamental del Amazonas

