

Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica

Denilson Diniz Pereira¹

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo discorrer sobre os contextos históricos dos desafios postos à educação superior no contexto amazônico, tomando, em alguns momentos, como referência o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), localizado em Parintins, no Baixo Amazonas. Para isso, buscamos conhecer o processo histórico de desenvolvimento do ensino superior no Brasil e da região amazônica. Em seguida, discutimos os desafios postos aos docentes na atualidade e, na sequência, pontuamos as particularidades do ensino superior na Amazônia, retratando alguns dados do ICSEZ, a partir de uma pesquisa documental *in loco*. Para a construção do trabalho, usamos a revisão bibliográfica acerca do desenvolvimento da docência no Brasil, bem como uma pesquisa documental, por meio da consulta a algumas legislações que orientam o ensino superior no Brasil e para adquirir dados acerca do ICSEZ. Os resultados apontaram que, no contexto amazônico, a docência convive com inúmeros desafios: a dificuldade de permanência de doutores na região, o que tem implicações diretas sobre a pesquisa na Amazônia, o alto custo requerido para participar de eventos científicos devido ao deslocamento por meio fluvial e/ou aéreo; as diferentes atribuições dos docentes para o exercício de atividades de ensino, pesquisa, extensão e, eventualmente, gestão; escassez de serviços básicos de qualidade necessários à manutenção da existência, como hospitais e escolas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência. Desafios. Amazônia.

Historical contexts of higher education challenges in the Amazon Region

ABSTRACT

The present study aims to discuss the historical contexts of the challenges placed to higher education in the Amazon context, taking as a reference the Institute of Social Sciences, Education and Zootecnics of the Federal University of Amazonas (ICSEZ/UFAM), located in Parintins, in the Lower Amazon. For this purpose, we seek to know the historical development process of higher education in Brazil and the Amazon region. Then, we discuss the challenges faced to teachers today and, next, we point out the particularities of higher education in the Amazon, showing some data from ICSEZ, from a documentary research *in loco*. For this work we used the bibliographic review about the development of teaching in Brazil, as well as a documentary research, through some legislation that guide higher education in Brazil and to acquire data about ICSEZ. The results showed that in the Amazon context, teaching faces many challenges: the difficulty of doctors remaining in the region, which has direct implications for research in the Amazon, the high cost required to participate in scientific events, due to the displacement by river and / or air transport; the different duties of teachers for the exercise of teaching, research, extension and, occasionally, management activities; lack of basic quality services necessary to subsistence, such as hospitals and schools.

KEYWORDS: Higher Education. Teaching. Challenges. Amazon.

¹Graduado em Ciências Naturais, Pedagogia e Biologia. Professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Trabalho produzido sob orientação do Prof. Dr. Carlos R. J. Cury. E-mail: denilsondinizp@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil, especialmente nas universidades públicas, é resultado de uma construção histórica permeada por ganhos e perdas, avanços e retrocessos e, na atualidade tem colocado diferentes exigências ao professor. Este, além de lecionar na graduação, e em alguns casos na pós-graduação, é estimulado a desempenhar atividades de pesquisa, extensão e, eventualmente, de gestão. Assim, para Batista e Odelius (1999), as dinâmicas pedagógicas e administrativas acabam por sobrecarregá-lo, visto que, diante das exigências de qualificação e titulação, ampliam-se assim suas atribuições.

Tal dinâmica é permeada por exigência em produtividade científica, tecnológica e atividades de gestão, que permeiam os órgãos acadêmicos desde os cargos internos aos colegiados às instâncias mais elevadas no âmbito acadêmico. Entender o ensino superior e as exigências postas ao professor, atualmente, no contexto amazônico, é o objetivo neste estudo, pois, conforme aponta Pereira (2008), a universidade, nesse espaço territorial, tem suas condições sociais, econômicas e educacionais influenciadas pelos ciclos de água (enchente-vazante-enchente). Esses ciclos determinam as condições de preparo da terra, plantio e colheita, bem como, no âmbito educacional, o calendário escolar, a organização do trabalho pedagógico, a contratação de professores e o transporte escolar que ocorre por via terrestre e, na maioria das vezes, por via fluvial.

Assim, a mobilidade dos alunos dá-se de acordo com o ritmo da natureza geográfica, a vegetação e o clima tropical, além de não existir ferrovias e rodovias e sim, hidrovias de acesso aos outros municípios em embarcações.

Para alcançar o objetivo do estudo, verificou-se a necessidade de conhecer os contextos dos processos históricos de construção do ensino superior no Brasil, no sentido de reconhecer os avanços adquiridos desde as primeiras iniciativas de se introduzir as universidades no Brasil. Também se entendeu como necessário conhecer as atribuições postas ao professor universitário, assim como as particularidades do ensino superior no contexto amazônico.

O percurso metodológico utilizado para a construção da pesquisa, no primeiro momento, foi revisão bibliográfica, tendo como suporte de livros, revistas e textos acadêmicos. Foram realizadas visitas a sites que disponibilizam conteúdos referentes à temática, assim como à página eletrônica de organismos nacionais relacionados à educação, como o Ministério da Educação. Por fim, também se utilizou a pesquisa documental junto aos

departamentos e comissões do Instituto de ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em Parintins, com o intuito de conhecer as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão dessa unidade.

No último tópico, apresentam-se algumas particularidades da educação superior na Região Norte do Brasil, ilustrando com alguns dados do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ da Universidade Federal do Amazonas – UFAM².

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Fávero (2006), em suas pesquisas sobre o ensino superior, faz uma discussão acerca desta etapa, no Brasil, e pontua que este foi instituído no país tardiamente, se comparado com outros países, inclusive latino-americanos. Segundo a autora, tal demora deve-se aos interesses de uma minoria, que tinha o ensino superior como um bem cultural de acesso restrito, não sendo assim pensado para atender as demandas da realidade da qual era parte.

Em uma visão semelhante, Oliven (2002) afirma que a origem do ensino superior no Brasil seguiu passos diversos do contexto latino-americano, especialmente no que se refere ao tempo histórico de sua instituição. Sinaliza que os espanhóis, desde o século XVI, estabeleceram universidades em suas possessões na América Latina, por meio das instituições religiosas. No Brasil, a primeira universidade foi instalada no século XIX. Nesse contexto, para ter acesso à universidade, os filhos da elite necessitavam se deslocar até Portugal, para estudarem na Universidade de Coimbra ou em outros países da Europa.

A Universidade de Coimbra, além de promover o acesso à cultura através da continuidade dos estudos dos oriundos das colônias portuguesas, também exercia a função de promover a homogeneidade cultural, contrariando e inibindo todos os questionamentos contrários à fé católica, tendo em vista o contexto de reforma protestante. Essa universidade também tentava controlar todo e qualquer posicionamento que questionasse a superioridade da metrópole por parte das colônias.

Fávero (2006) sinaliza que, entre as tentativas de instituir o ensino superior no Brasil, destaca-se a iniciativa dos Jesuítas, no século XVI, e da Inconfidência Mineira, ambas sem êxito. A autora pontua que todos os esforços de criação de universidades, nos períodos

² Criado em 24 de setembro de 2007, está situando no município de Parintins-Am, localizado na mesorregião do Baixo Amazonas e atualmente disponibiliza sete cursos: Administração, Artes Plásticas, Comunicação Social/Jornalismo, Educação Física, Pedagogia, Serviço Social e Zootecnia. Funciona como uma unidade da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, com sede na capital, Manaus; em seguida, as Considerações Finais e as perspectivas para os desafios do Ensino Superior na Amazônia sugerindo ações de continuidade para o presente trabalho.

colonial e monárquico, foram abortados, deixando claro o controle que Portugal exercia sobre a colônia, boicotando qualquer forma que sinalizasse aspectos de independência cultural e política.

Com a vinda da Família Real de Lisboa para o Brasil, alguns cursos superiores foram criados, primeiramente em Salvador e posteriormente no Rio de Janeiro. Com a independência do Brasil, os cursos superiores continuaram a ser instalados em algumas cidades do país, como Olinda, no nordeste, em São Paulo, em Ouro Preto, etc.

Instalando-se a sede da monarquia no Brasil, também são postas em funcionamento algumas escolas superiores com caráter profissionalizante. A partir de 1808, cursos e academias são criadas com o objetivo de formar profissionais para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos. Nesse contexto, também foi dada a largada na criação de cursos profissionais de nível médio.

Assim, com a Família Real no Brasil é criado, através do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirúrgica, na Bahia, no mesmo ano, no Hospital Militar do Rio de Janeiro é estabelecida uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Também são instalados no Rio de Janeiro e na Bahia dois Centros Médico-Cirúrgicos, primeiras bases para as faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia - UFBA (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006).

Em 1810, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada no ano seguinte. Nessa academia foi implantado o núcleo matriz da atual Escola de Engenharia da UFRJ. A partir de 1827, são criados alguns cursos jurídicos, um no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Esses cursos promoveram influências na mentalidade política do Império e na formação da elite da época (FÁVERO, 2006).

Martins (2002) enfatiza que, dando sequência à criação de cursos isolados, em 1814 foi criado o Curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura. O autor também ressalta que até a proclamação da República, em 1889, o Ensino Superior no Brasil seguia a passos lentos, formando profissionais liberais em faculdades isoladas, proporcionando assim a aquisição de diplomas àqueles que iriam ocupar espaços privilegiados num mercado de trabalho restrito, em que podiam também adquirir prestígio social. Nesse contexto, apesar de os cursos não possuírem uma matriz universitário, eram de boa credibilidade, pois os níveis dos professores deveriam ser o mesmo dos da Universidade de Coimbra, e os cursos tinham longa duração.

A partir de 1822, com a independência política do Brasil, a elite não visualizava vantagens na criação de universidades.

Para Teixeira (1969), até o final do século XIX, o país contava apenas com 24 instituições de ensino superior, contemplando cerca de 10.000 estudantes. Frente a esse contexto, a iniciativa privada percebeu a oportunidade de atender a demanda daqueles que tinham interesse e com a facilidade legal existente na época através da Constituição de 1891, algumas instituições surgiram da iniciativa da elite e de instituições confessionais católicas.

Até o início da República no Brasil, a atividade científica se deu muito limitada, por estar presa às iniciativas que visavam ao benefício do Império e, também, devido aos limites das escolas da época, que visavam resultados práticos em curto tempo. Essa questão vai ganhar mais notoriedade no século XX, quando a pesquisa passa a ser vista como uma atividade que precisava de mais liberdade de pensamento e para realizar as experimentações (SAMPAIO, s/d).

Interessante notar que, nesse contexto, a escolha dos professores para ocupar as cátedras seguia mais critérios políticos do que acadêmicos e, geralmente, se dava também levando em consideração vínculos regionais (ADORNO, 1988). A autora também assinala que, no período que vai de Pombal a Dom João VI, os professores eram preparados em Lisboa e a diretoria dos cursos ficava a cargo dos governadores das províncias. A partir da Independência, o processo de escolha dos diretores ficou a critério dos professores.

Teixeira (1969) afirma que, em alguns estados, como Paraná, Amazonas e São Paulo, devido à descentralização política, foram criadas algumas universidades isoladas no início do século XX que não tiveram continuidade, mas, somente na década de 1920, no Rio de Janeiro, foi criada a universidade resultante da aglutinação de algumas faculdades isoladas, voltada mais ao ensino do que à pesquisa, com características nitidamente elitistas.

Nesse contexto, as discussões em torno da criação de uma universidade no Brasil vai defender a necessidade de desenvolvimento da pesquisa no país, associando dessa forma a ciência, os cientistas e humanidades (*idem*). Desse modo, passa a se argumentar que a educação superior deveria contemplar o ensino e a difusão da ciência, e não apenas promover a formação de profissionais que atendessem exclusivamente os interesses práticos da época. É importante ressaltar que a atividade de pesquisa, até a década de 1930, era desenvolvida incipientemente em alguns museus e institutos, que geralmente estavam atrelados a atividades práticas, como as relacionadas à agricultura e à saúde.

Na década de 1930, a educação no Brasil, nas suas diferentes modalidades, inclusive o ensino superior passa por várias reformas tendo em vista a necessidade de acompanhar as

mudanças ocorridas no país e também pela apresentação de novas demandas. Essas reformas basicamente perseguiram o objetivo de desenvolver o ensino “mais adequado à modernização do país com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2005, p. 26). Nesse contexto de projeto universitário, o governo federal promulga alguns decretos para regulamentar o ensino superior no Brasil, determinando os pormenores na sua execução. Entretanto, na prática, essas regulamentações não produziram as alterações esperadas, especialmente no que se refere à autonomia universitária, devido à política autoritária adotada pelo governo da época. (FÁVERO, 2006).

A partir de 1945, o país vivencia um processo de redemocratização e nesse contexto, por meio do Decreto-Lei de nº 8.393, de 17/12/1945, é concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às universidades brasileiras. Entretanto, essa autonomia pouco se verificou na prática, fato que continuou a instigar a luta pela autonomia no final da década de 1940 e início dos anos 1950 (FÁVERO, 2006).

Na década de 1960, o Brasil experimenta avanços e retrocessos no tocante ao ensino superior. Em 1961, depois de 14 anos tramitando no Congresso Nacional, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024/1961. Apesar de alguns avanços, essa lei continuou reforçando o modelo tradicional vigente de ensino superior no país.

Oliven (2002) afirma que essa lei também fortaleceu a centralização do sistema de Educação Superior e inovou no sentido de assegurar a representação estudantil nos colegiados. No mesmo ano da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi criada a Universidade de Brasília, tendo como um de seus objetivos possibilitar a criação e o desenvolvimento de uma cultura nacional, assim como o desenvolvimento tecnológico do país, carregando consigo o modelo norte-americano, substituindo as cátedras. É válido frisar que esse processo era parte do projeto desenvolvimentista presente na época.

Martins (2002) pondera que a LDB de 1961 representou uma derrota para os reformadores que defendiam que a educação superior deveria se organizar preferencialmente em universidade. Em contrapartida, essa legislação simbolizou uma vitória para os que defendiam a iniciativa privada, pois deixava clara a liberdade de ensino.

Nesse contexto, também houve iniciativas inovadoras no âmbito da educação superior, ações que ultrapassaram os muros acadêmicos possibilitando a criação de Centros Populares de Cultura e o desenvolvimento de Campanhas de Alfabetização de adultos envolvendo professores e alunos universitários, no início dos anos 60. Dessa forma, o projeto elitista que

orientou a educação superior no Brasil passa a concorrer com uma tentativa de orientar a educação superior a partir de uma proposta nacional e democrática (OLIVEN, 2002).

Professores e pesquisadores universitários com experiências na pós-graduação em outros países, assim como fóruns acadêmicos e revistas especializadas, passam a defender a modernização do sistema universitário brasileiro, mostrando a necessidade de este desenvolver pesquisas em diversas áreas do conhecimento (OLIVEN, 2002).

Durante esse governo, o aspecto econômico ganha centralidade, fazendo com se busque a modernização do país para adequá-lo às necessidades do mercado. Há o investimento na pós-graduação e no desenvolvimento da ciência, estabelecendo-se cursos de mestrado e doutorado. Santos e Cerqueira (2009) sinalizam que foi ampliado o acesso a cursos superiores, especialmente nas carreiras tidas como mais tradicionais, houve também o “estímulo à pesquisa e na qualificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p, 5).

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, sendo distribuídas nas capitais das unidades da federação. Também foram criadas 09 universidades religiosas, sendo 08 católicas e 01 presbiteriana. Esse contexto, do maior número de alunos na educação superior promoveu a mobilização dos universitários, que criaram em 1938 a UNE – União Nacional dos Estudantes (OLIVEN, 2002).

Em 1968, o congresso brasileiro aprova a Reforma Universitária através da Lei 5.540/68, dentre as principais mudanças acarretadas pela Reforma Universitária promovidas, elenca a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, visto que o professor catedrático era selecionado por concurso público e ficava responsável por sua cátedra, com *poder absoluto e vitalício de decisão*, o vestibular deixou de ser eliminatório e passa a ser classificatório.

Essa reforma também promoveu a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e estabeleceu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, valorizando a qualificação destes, através das titulações e produção científica, visto que a participação em congressos, simpósios, cursos e palestras constitui alguma das maneiras de manter-se atualizado e criar estímulos para a produção científica. Desse modo, a universidade brasileira passou a contar com um contexto mais propício para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (OLIVEN, 2002).

É importante lembrar que nesse contexto, as instituições privadas de ensino tinham relação direta com o setor público, especialmente no tocante aos subsídios governamentais. Esse fato fez com as universidades privadas também buscassem se adequar a algumas das determinações postas pela Lei 5.540/68. Martins (2002) evidencia que, a partir de 1960, houve um crescimento até então nunca visto de instituições privadas de educação superior:

Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, $\frac{3}{4}$ partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%. (MARTINS, 2002, p. 5).

O autor esclarece que esse crescimento das matrículas nos cursos superiores do setor privado, dentre outros fatores, pode ser resultado da ampliação das funções da universidade pública, que passou a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, desempenhando atividades que precisaram de mais investimentos. Esse processo fez com que as universidades limitassem a ampliação de vagas, implicando diretamente um aumento no setor privado o qual passou a absorver discentes que o Estado não conseguia dar conta.

Apesar da Reforma Universitária de 1968, que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essas atividades pouco se desenvolveram de maneira interligada nas universidades das diferentes regiões do país. Oliven (2002) explicita que, em 1981, o Brasil contava com 65 universidades, das quais sete possuíam mais de 20.000 alunos. Os estabelecimentos isolados de educação superior, nesse ano, extrapolavam a 250, muitos dos quais com menos de 300 alunos. Dessas instituições, “as novas faculdades isoladas não eram *locus* de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino” (OLIVEN, 2002, p. 34).

Fávero (2006) sinaliza que no final da década de 70, a partir da abertura política e a Lei da Anistia, o movimento estudantil passa por um processo de reorganização, assim como outros grupos da sociedade civil. Nesse contexto, professores universitários que foram afastados por conta do Ato Institucional Nº 5 retornam às universidades.

Santos e Cerqueira (2009) assinalam que, Na década de 1980, observa-se a expansão da oferta de cursos noturnos, direcionados a atender uma demanda de trabalhadores, disponibilizados majoritariamente pelo setor privado. “Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à

implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

Observa-se a criatividade do setor privado em se adequar às demandas postas pela sociedade brasileira frente à necessidade de formação superior, encontrando nessa área um eixo altamente lucrativo. Assim, empresas oferecem cursos cada vez mais especializados buscando ampliar a oferta para atender a busca pela formação e qualificação profissional tendo em vista a inserção no mercado de trabalho. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Interessante notar que, na maioria das vezes a formação e a obtenção de títulos pelo professor universitário são proporcionadas quase que exclusivamente pelas universidades públicas, por meio dos cursos de mestrados e doutorados, ou seja, enquanto as instituições privadas ampliam a oferta de cursos superiores, estas também são beneficiadas pelo setor público através da capacitação de professores.

Desse modo, desde o contexto da década de 1970, o setor privado vem crescendo na oferta de cursos superiores atendendo as necessidades da população que não é suprida pelo setor público devido à oferta insuficiente de vagas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No contexto de construção da Constituição Cidadã, a educação superior brasileira também foi alvo de disputas de projetos diferentes. Oliven (2002) assinala que existiam dois grupos divergentes em seus interesses. Um defendia a educação pública, de qualidade, laica e com recursos públicos definidos e assegurados. Outro, composto por grupos com relação com o setor privado, tinha o interesse em se apropriar das verbas públicas e defendia a diminuição da interferência do Estado nos assuntos educacionais.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido um percentual mínimo de 18% da receita anual, recolhidos a partir da arrecadação da União, visando à manutenção e o desenvolvimento do ensino. A CF 1988 também assegurou o ensino público gratuito em todos os níveis e afirmou a “indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades” (*idem*, p. 36).

No contexto da década de 1980, também merecem destaque as lutas promovidas pelos professores universitários, especialmente aqueles de membros de alguma organização sindical, como a que resultou na Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES). “Essa entidade surgiu das marcas profundas que a repressão militar deixou nos que combateram no período autoritário” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.58).

Na década de 1990, um dos ganhos mais importantes em relação à educação superior no Brasil refere-se à LDB de 1996. Trata-se de um documento que discrimina a educação nacional em todos os níveis, educação básica e superior, determinando as responsabilidades

de cada esfera de governo dentro da proposta de descentralização. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Em relação à educação superior, a LDB propõe a avaliação sistemática e regular dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior - IES como um todo. Quando, na avaliação, é percebida alguma irregularidade ou carência, é estabelecido um prazo para que essas questões sejam resolvidas, não havendo a devida atenção em superar as fragilidades detectadas, pode ocorrer o descredenciamento do curso ou da IES.

Estabelece finalidades em seu artigo 41, dentre as quais destacamos algumas:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, s./p.).

A Educação Superior promove as condições necessárias para estimular e potencializar a apropriação do conhecimento historicamente construído a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, formando sujeitos que contribuirão com o desenvolvimento da nação. Nas IES, também deve ser estimulado o desenvolvimento científico e tecnológico, devendo contar com a disponibilidade de recursos necessários a esse processo. Ademais, é requisitado à educação superior que este nível promova a divulgação do conhecimento através de diferentes eventos acadêmicos, artísticos entre outros, demandando o desenvolvimento da extensão, a fim de se promover relação mais próxima das IES com a comunidade na qual está inserida.

Apesar de essas requisições serem postas às IES, percebe-se que estas estão mais centralizadas nas instituições públicas, ficando a maioria das instituições particulares apenas com as responsabilidades de ensino, formando pessoas a serem inseridas no mercado de trabalho. É importante sinalizar que, apesar das conquistas e ganhos promovidos pela LDB de 1996, esta também dá abertura às IES privadas, negligenciando as atividades de pesquisa e extensão. (MANCEBO, VALE & MARTINS, 2015)

Não se pode entender essa situação fora de um contexto mais amplo que envolve a vida social como um todo. Sabe-se que no Brasil, especialmente a partir da década de 90, o país vivenciou um conjunto de medidas resultantes de um novo estágio do capitalismo,

denominado neoliberalismo, que atingiu drasticamente a vida da população brasileira, especialmente no que diz aos direitos sociais, implementados por meio das políticas sociais. (MANCEBO, VALE & MARTINS, 2015).

O neoliberalismo refere-se a um projeto do capitalismo numa fase em que se pregam valores e estratégias de gerir a economia de uma maneira em que os maiores beneficiados são as grandes potências econômicas. Desse modo, um dos valores mais defendidos pelo projeto neoliberal é a privatização e mercantilização gerando a ampliação de setores produtores de lucros para o capital. É nesse contexto que a educação se apresenta como um setor a proporcionar lucro, num processo que teve arranque na década de 70 e vem se consolidando até os dias atuais.

Foi nesse contexto que a educação superior foi visualizada como uma área a ser mercantilizada, podendo produzir lucros aos seus comercializadores. Nesse sentido, a educação superior privado vem ganhando cada vez mais espaço e ampliando suas formas de oferta desse serviço. Uma das modalidades que tem ganhado cada vez mais espaço e é altamente lucrativo é a educação superior à distância. Trata-se de uma modalidade que afeta e compromete o acesso à educação superior de qualidade, pois desconsidera a necessidade de uma relação mais próxima entre aluno e professor, fato determinante no processo de ensino-aprendizagem.

3 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO

A história da docência no Brasil aponta que bastava ter licenciatura ou bacharelado em alguma área para ingressar como professor no ensino superior, podendo iniciar a carreira docente como auxiliar de ensino (SILVA, 1999). Essa característica permeou o ensino superior no país e reflete a característica de fazer do ensino mera transmissão do conhecimento, sem o desenvolvimento da pesquisa ou extensão como esferas do processo do ensino superior. Entretanto, com a chegada dos cursos de pós-graduação no país, mais precisamente a partir da década de 1970, o perfil do professor para assumir a carreira docente passa por modificações, exigindo-se deste não apenas as atividades de ensino, mas também a pesquisa, a extensão e a gestão.

Devido às crescentes requisições postas ao professor universitário, os que optaram por fazer carreira nessa modalidade de ensino, além de possuírem a educação superior deveriam buscar os cursos de mestrado e doutorado, para, além de lecionar aulas, conseguirem

desenvolver pesquisa e outras atribuições exigidas para o posto de docente. É importante situar que a qualificação de professores no Brasil só se tornou possível a partir do momento em que, majoritariamente, a partir da década de 1970, docentes universitários puderam fazer cursos de pós-graduação *Stricto sensu* em instituições estrangeiras, e dessa forma, voltando ao sistema universitário brasileiro, promoveram o desenvolvimento da pesquisa.

Apesar dos avanços em relação ao ensino superior, os docentes ainda convivem com vários desafios, que vão desde a ampliação de suas atribuições enquanto profissionais até problemas relacionados com as condições de trabalho, tais como: deteriorização salarial, desprestígio profissional, precariedade na formação, dentre outras (VALENTE; VIANA, 2010).

Severino (2008), na introdução de seu livro intitulado **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminhos para a integração**, discute três fatores que historicamente têm marcado a cultura universitária brasileira e influenciam diretamente para o desprestígio da função docente. O primeiro refere-se à preparação para o exercício da docência; segundo o autor, a universidade não investiu massivamente no desenvolvimento de uma cultura que se preocupasse com o preparo pedagógico do professor e a qualidade didática de seu trabalho. Esse fator pode ser resultante da concepção errônea de que quem sabe, automaticamente, deveria saber ensinar.

O segundo fator tem relação com a posição em que, muitas vezes, é colocada a pesquisa, sobrepondo-a ao processo de ensino e da qualidade com que este se dá, fazendo com que o desempenho do professor seja avaliado pelo quantitativo de produção acadêmica. Desse modo, o autor pontua que a questão pedagógica continua negligenciada em contrapartida há o incentivo à produção científica.

O terceiro e último fator diz respeito à falta de amparo e de incentivo, na legislação acerca do ensino superior, limitado na LDB (1996) em seu artigo 66, que assevera que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Severino (2008) sinaliza que essa fragilidade influencia diretamente no fato de a pós-graduação não se dar integrada às questões pedagógicas na formação de pesquisadores, ou seja, formam-se pesquisadores sem a preocupação de formar profissionais pedagogicamente aptos para as atividades de ensino; o também autor defende que a docência não deve ser exercida dissociada de uma postura investigativa.

A LDB, em seu artigo 52 impõe alguns requisitos às instituições de nível superior e consequentemente aos professores universitários:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, s./p.).

A referida legislação caracteriza as universidades como espaços de formação de profissionais em diferentes áreas, aptos a atuarem no mercado de trabalho. Esse processo de formação deve contar com professores engajados com essa atividade, que concebam o ensino não como mera transmissão do conhecimento historicamente construído, mas como parte integrante do equilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse processo de ensino, Severino (2008) defende que o professor deve planejar pedagogicamente toda aula, levando em consideração a proposta da disciplina como um todo, buscando repassar a importância desse conteúdo para a formação em determinada área. Exige-se do professor, além do planejamento sistemático, sua qualificação, assim como uma interação pedagógica com seus alunos e o entendimento de que o processo de ensino e de aprendizagem faz parte da construção do próprio conhecimento, ou seja, as atividades de ensino não podem ser realizadas isoladamente, precisam estar articuladas com experiências empíricas, que podem ser realizadas através de práticas de campo, de extensão ou de pesquisa.

Libâneo (2009) defende que o processo de ensino precisa levar em consideração que a apropriação de conteúdos deve promover de maneira articulada a capacidade de pensar criticamente a realidade, desenvolvendo, dessa forma, o aprimoramento da razão crítica, através de uma sólida formação cultural e científica. Desse modo, o autor defende que “a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada.” (LIBANEO, 2009, p. 10).

Tais requisitos para a docência no ensino superior impõem exigências de formação àqueles que pretendem ingressar nesse campo ou já estão nele. Exigências que vão desde as pontuadas pela LDB de 1996, como ter a titulação de mestrado ou doutorado, preferencialmente o último, como também dominar aspectos relacionados ao processo de ensino, como, o conhecimento aprofundado e sistematizado do curso e suas disciplinas, dominar aspectos pedagógicos e didáticos para melhor desenvolver o trabalho docente, dentre outros requisitos.

Severino (2008) evidencia que, frequentemente, os programas de pós-graduação se preocupam com a formação de pesquisadores em áreas determinadas, sem, contudo, estabelecerem exigências em relação à formação pedagógica de professores. Assim, a preparação / formação docente acaba se limitando às iniciativas individuais dos docentes, que, percebendo a necessidade de conhecimentos pedagógicos e didáticos, investem na busca para melhor desempenho da função docente (ARROYO, 2000).

Veiga (s/d), discorrendo sobre as características básicas da docência, evidencia que este termo, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim, *docere*, caracterizando o processo de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender; dessa forma, no sentido formal, a docência é vista como o trabalho de professores, frequentemente entendidos como aqueles que ministram aulas. Entretanto, o trabalho docente na atualidade em muito supera a ministração de aulas, devendo o professor universitário orientar trabalhos, assumir atividades de pesquisa e de administração em diversos setores da instituição.

Masetto (2002 *apud* VALENTE; VIANA, 2010) elenca três competências que o professor no ensino superior deve dominar: a primeira refere-se à competência em determinada área do conhecimento, que é adquirida durante sua formação na graduação, apropriando-se daquilo que é básico em sua área de formação. A esse conhecimento, devem ser acrescentados os conhecimentos práticos resultantes do tempo em que exerceu sua profissão, os quais devem ser constantemente atualizados, por meio da formação contínua e da participação em eventos e congressos científicos. Deve também realizar pesquisas refletindo questões teóricas e empíricas e apresentar e divulgar seus resultados.

A segunda competência diz respeito à dimensão pedagógica, devendo o professor universitário ter conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem assim como compreender o sentido da relação professor-aluno e aluno-aluno e dominar teorias e práticas básicas do processo educacional, dentre outros elementos pertencentes ao campo semântico da dimensão pedagógica.

A terceira competência refere-se à dimensão política, entendendo que o docente é um ser que vive em sociedade e, portanto, tem direitos e responsabilidades frente a ela, devendo ter uma postura crítica diante dos elementos que compõem a vida social e influenciando de maneira positiva na resolução de conflitos, dilemas e demandas.

Nesse sentido, a prática da docência universitária coloca a exigência de promover a formação de profissionais competentes, comprometidos política e eticamente com o desenvolvimento da sociedade como um todo, contribuindo para a construção de sujeitos

críticos que tenham a capacidade de refletir a realidade e intervir sobre ela de maneira competente.

Para isso, o docente precisa se apropriar dos elementos necessários para contribuir com o desenvolvimento desse perfil profissional, devendo buscar novos conhecimentos e informações, saber posicionar-se frente aos conhecimentos construídos em diferentes territórios e apropriar-se dos recursos tecnológicos para desempenhar suas atribuições com destreza, contextualizando seu trabalho com o momento e em equipe (VALENTE; VIANA, 2010). É importante que o professor oriente seu trabalho a partir de uma perspectiva transformadora, investindo permanentemente numa formação constante. Vale enfatizar que cada professor possui sua característica própria, diferenciando-se na sua maneira de ensinar de seus pares, pois carrega consigo as experiências particulares adquiridas durante seu processo de vida e formação (*idem*).

Além das exigências relacionadas à formação permanente, ao domínio de elementos pedagógicos e didáticos, cabe ao professor universitário desenvolver constantemente atividades de pesquisa e extensão. Segundo Severino (2008), na sua prática o professor deve estabelecer uma relação íntima entre ensino, pesquisa e extensão e, nessa relação, além de produzir conhecimentos, deve-se também promover sua socialização. Para o autor, coloca-se como necessidade o entendimento da aprendizagem como parte da própria construção do conhecimento, ou seja, o que se espera é que a prática da pesquisa seja entendida como parte ou o caminho para o ensino e a aprendizagem.

Severino (2008) reitera que o professor tem a obrigação de manter-se atualizado acerca do que está sendo produzido pela sua área de formação, devendo ter sempre uma postura investigativa. Para o autor, *“São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.”* (SEVERINO, 2008, p. 14; grifo do autor).

A extensão, na universidade, é uma das dimensões do tripé que orienta as atividades no ensino superior, mais especialmente nas universidades públicas. Não pode ser vista exclusivamente como uma atividade que o aluno desenvolverá como treinamento para sua futura intervenção na área em que está sendo formado, mas como uma atividade dialética entre universidade e comunidade.

A extensão nas universidades geralmente aborda problemáticas locais e/ou regionais, promovendo uma relação mais próxima com a comunidade local da qual é parte. Isso coloca

demandas aos docentes, afinal são estes que promoverão atividades de extensão, a partir dos aparatos institucionais previstos pela instituição de nível superior não qual está inserido.

Para Martins (s/d), a extensão universitária no Brasil tem suas origens no contexto da ditadura militar e tinha como objetivo, nessa conjuntura, a intenção de disseminar para a população, mais precisamente a menos favorecida, aquilo que estava sendo produzido na academia. Era um processo que tinha uma única via, na qual a universidade era detentora do conhecimento, que levava à comunidade aquilo que produzia; não havia espaço para a comunidade questionar, contribuir, acrescentar.

Num contexto em que a população pobre brasileira se apresentava como um público que poderia aderir ao comunismo, a modernização conservadora, que orientou as políticas nacionais no contexto da ditadura, visava inibir toda e qualquer ação que se configurasse como subversão. Nesse contexto, a presença da universidade através da extensão acabava por carregar a responsabilidade de ocupar esses espaços, no sentido de prevenir possíveis influências comunistas.

Para Martins (s/d), a extensão universitária é tão importante quanto o ensino e a pesquisa, pois através dela se tem o contato com a realidade podendo promover ricas reflexões sobre a realidade. Para a autora, a extensão é uma prática que articula ensino-pesquisa-sociedade no processo da relação ensino-aprendizagem. Assim, a proposta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aponta para um modelo de universidade que tenha uma relação mais próxima com a sociedade, tendo isso como condição indispensável para a formação.

No ICSEZ, projetos de extensão têm sido desenvolvidos constantemente pelos professores dos cursos disponibilizados na instituição. De acordo com os dados do Comitê de Extensão do ICSEZ-COMEXI, em 2013 setenta projetos na modalidade PACE³ foram executados e 17 como PIBEX⁴. Em 2015, foram 63 na primeira modalidade e 13 na segunda. Em 2017, foram executados 64 PACE e 10 PIPEX. Esses dados expressam o esforço dos profissionais e acadêmicos em manter um relacionamento com a comunidade local, desenvolvendo esses projetos no sentido de contribuir no atendimento de suas demandas ou de disponibilizar para a população local a disseminação daquilo que está sendo desenvolvido na academia.

Também se apresentam como desafio à prática docente as atividades relacionadas à gestão nos diferentes espaços e setores nas universidades, especialmente nas públicas. A

³Programa de Atividade Curricular de Extensão.

⁴Programa Institucional de Bolsa de Extensão.

LDB 9394/96 determina em seu artigo 56 que “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Ainda acrescenta, no parágrafo único, que “em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta e cinco por cento (75%) dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”.

No âmbito de uma instituição de nível superior de ensino, há várias áreas que precisam ser dirigidas pelos profissionais que atuam na instituição, inclusive professores. Para os diferentes cargos, a LDB enfatiza a importância de a escolha do profissional obedecer a critérios democráticos nos diferentes processos que permeiam a organização da instituição. Sendo assim, desde a escolha para a reitoria da instituição como para assumir a coordenação de um curso, todo o processo deve seguir aos padrões da livre escolha, dependendo do cargo, podendo contar com a participação de alunos, técnicos e professores.

Como exemplo desse processo, tomamos o curso de Pedagogia do ICSEZ, no qual existem a coordenação e a vice-coordenação de curso, a coordenação do laboratório, a coordenação da contagem de créditos de horas complementares. Todos esses cargos são ocupados pelos professores do colegiado que, além de desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão, também ocupam espaços nas diferentes comissões do instituto como a de pesquisa, extensão, etc. Observa-se, desse modo, como é amplo o campo de atuação na docência universitária, na qual o docente precisa manter-se ativo em atividades de pesquisa, atento aos conteúdos e metodologias usadas no processo de ensino, e ainda desenvolver atividades de extensão e/ou gestão, podendo coordenar cursos, institutos, grupos de pesquisas, projetos, etc. É importante lembrar que, apesar da ampliação das funções dos docentes nas universidades estes devem, segundo a LDB, em seu artigo 57, ministrar semanalmente no mínimo oito horas de aulas.

No item seguinte, busca-se promover uma reflexão acerca dos desafios da docência no ensino superior frente às particularidades amazônicas, dando ênfase às dificuldades mais frequentes enfrentadas no ensino superior.

3 ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA REGIÃO NORTE

A Região Amazônica é conhecida mundialmente pela sua riqueza natural e cultural, no Brasil abrange os seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e também uma parcela dos estados de Maranhão, Tocantins e Mato Grosso e fora do território brasileiro, se estende por mais 08 países: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa.

No Brasil, essa extensão de riqueza natural e cultural enfrenta inúmeros desafios, especialmente de acesso a bens e serviços por parte de sua população. Um de seus desafios é em relação ao ensino superior, que, frequentemente, em todos os estados da região passa basicamente pelos mesmos desafios.

Outro desafio, que pode ter relação direta com o anterior, é pensar em seu desenvolvimento numa perspectiva global, envolvendo o aspecto econômico, social, político e cultural sem destruir seu patrimônio natural e cultural. Nesse sentido, a ciência, conduzida especialmente por meio de universidades, pode e deve produzir conhecimentos e informações necessárias para orientar as estratégias de desenvolvimento para a região. É dentro dessa proposta que o ensino superior também pode contribuir significativamente através da formação de profissionais, do desenvolvimento da pesquisa, da extensão e da gestão.

A Região Norte, quase toda preenchida pela floresta amazônica, contempla apenas 15 universidades públicas, distribuídas nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins. O quadro a seguir apresenta a distribuição dessas universidades na região, contemplando as federais e estaduais.

Quadro 01: Universidades Públicas na Região Norte		
Estados	Universidades Estaduais	Universidades Federais
Acre	-	UFAC
Amapá	UEAP	UNIFAP
Amazonas	UEA	UFAM
Pará	UEPA	UFOPA; UFPA; UFRA; UNIFESSPA
Rondônia	-	UNIR
Roraima	UERR	UFRR
Tocantins	UNITINS	UFT

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em pesquisas realizadas para a construção deste trabalho.

Como descrito no quadro, o estado da Região Norte com maior número de universidades públicas é o Pará, com cinco instituições, uma estadual e quatro federais. Os estados do Acre e Rondônia não possuem universidades estaduais e os demais estados possuem duas universidades, sendo uma estadual e outra federal. Essa descrição expressa a disparidade em relação ao número de instituições públicas de ensino superior entre a Região

Norte e as demais regiões do país, especialmente as federais. Só no Estado de Minas Gerais, são 11 universidades federais, no Rio Grande do Sul ao todo são 06.

Sabe-se que a região convive com dificuldades relacionadas a recursos humanos qualificados e infraestrutura para promoção da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico. Diante disso, a Academia Brasileira de Ciência, numa publicação denominada: **Amazônia: Desafio Brasileiro do Século XXI** (2008) sinaliza quatro desafios urgentes para promover o desenvolvimento científico e tecnológico na região amazônica:

- Criação de novas universidades públicas, atendendo às mesorregiões que possuem densidades populacionais que justifiquem tal investimento. - Criação de institutos científico-tecnológicos associados ao ensino e pesquisa tecnológica, descentralizando a infraestrutura de C&T e permitindo a articulação de uma rede de grande capilaridade. - Ampliação e fortalecimento da Pós-Graduação, expandindo de forma expressiva a formação, atração e fixação de pessoal altamente qualificado em C,T&I. - Fortalecimento das redes de informação na região, dotando-a uma rede com banda mínima de 2 Gbps. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIA, 2008, p. 16).

Assim, a Academia defende que sejam criados universidades e institutos de pesquisas que visem o desenvolvimento da Amazônia de maneira sustentável, mantendo docentes e pesquisadores qualificados para esse fim. Essa proposta sugere a captação e permanência de doutores na região, assim como técnicos habilitados para atuarem nos laboratórios de pesquisas. Às universidades impõe-se a responsabilidade de formar recursos humanos para adentrarem o interior da Região Norte, respondendo às suas demandas. A academia também sinaliza a necessidade de criação de três institutos científico-tecnológicos em duas macroáreas: recursos florestais e da biodiversidade; recursos aquáticos e recursos minerais, sendo todos voltados para a pesquisa aplicada.

O documento também enfatiza a necessidade de ampliação e fortalecimento da pós-graduação nesta região, pois recursos humanos altamente qualificados contribuem com importantes descobertas científicas e sua disseminação. Profissionais qualificados promovendo o avanço do conhecimento e fortalecendo a formação de profissionais que contribuirão na educação de gerações futuras assim como para o exercício da cidadania e da soberania da região. Verifica-se como necessidade a criação de programas que promovam a atração e fixação de doutores, profissionais e técnicos especializados.

Para o alcance do desenvolvimento científico e tecnológico na Região Norte, são necessários investimentos para o fortalecimento das redes de informação na região, buscando proposta é que a região possa contar com uma rede com banda mínima de 2 bilhões de bits por segundo (Gbps), interligando instituições educacionais, científicas e polos tecnológicos”

(*idem*, p. 19). Essa proposta tem como objetivo desatar uma forma de desenvolvimento na Amazônia, tendo como alicerce a ciência, a tecnologia e a inovação, traçando estratégias que valorizem sua diversidade, especialmente sua floresta e aquilo que é retirado dela, reforçando a importância de se promover esse desenvolvimento de forma sustentável.

Em 2012, foi apresentado pela Regional Norte do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – FOPROP/NORTE, um projeto à bancada da Amazônia no Congresso Nacional, com o objetivo de promover a maior atração e fixação de doutores na Amazônia. A proposta solicitou a inclusão no orçamento da União para 2013 os recursos necessários para o programa, que previam o apoio aos pesquisadores já contratados e àqueles que ainda o serão, para atuarem nas instituições de ensino e pesquisa da região. A ideia é tornar mais atrativo o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica na região, exigindo nos processos de seleção a titulação de doutor, devendo o candidato também possuir um perfil adequado à atividade científica.

Com isso, pretendia-se minimizar a assimetria entre as regiões do país em relação à pesquisa científica e tecnológica e também em relação à pós-graduação. A proposta não nega os esforços que têm sido realizados por algumas agências como a Capes, CNPq, as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs), dentre outros órgãos de fomento. Ao contrário, defende-se a necessidade de maiores investimentos para a aceleração desse processo, pois esses esforços continuam não dando conta das necessidades científicas e tecnológicas do espaço amazônico.

Nos processos de seleção para preenchimento de vagas nas universidades da Amazônia, boa parte dos candidatos e também dos aprovados são recém-formados ou mestres. Essa realidade dificulta a atração de investimentos em grandes projetos de pesquisa. Não se trata de negar a capacidade desses profissionais em atuarem nas IES públicas, mas de compreender o impacto do tempo que, geralmente, ele levará para alcançar o título de doutor, entre o cumprimento do estágio probatório e na sequência cursar o doutorado – estima-se um tempo de sete anos, o que irá retardar a atração de investimentos em ciência e tecnologia para a instituição, e conseqüentemente para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Essa dificuldade de fixar doutores no Norte do país é uma realidade frequente no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM. Há frequentemente a movimentação (remoção, permuta e redistribuição) ou a vacância (novos concursos) de docentes doutores desta instituição. Alguns profissionais são aprovados nos concursos, portando apenas o título de mestre e/ou com o doutorado em curso. Após algum tempo em

exercício na instituição, percebem alguma oportunidade de movimentação e se realocam em outras IES de regiões distintas do país.

Em um levantamento realizado em 2019 junto aos coordenadores dos cursos do ICSEZ, que contempla sete cursos – Administração, Artes Plásticas, Comunicação Social, Educação Física, Pedagogia, Serviço Social e Zootecnia –, foi possível através da coleta de dados junto a estes, perceber que o curso no qual mais professores saíram da instituição foi o curso de Zootecnia, ao todo nove professores, a maioria com titulação de doutores.

No curso de Artes Plásticas, quatro saíram – um doutor, dois doutorandos e um especialista. No curso de Educação Física, ao todo seis professores deixaram o instituto sendo, três doutores e três doutorandos. No Serviço Social, quatro, uma devido a questões familiares (o fato de a família não morar no município); outra, para cursar o mestrado e duas optaram por outros concursos. No curso de Administração, saiu um doutor, uma doutoranda e um mestre. Em Comunicação, um doutor pediu transferência para a capital do Amazonas, e saiu um especialista. Em Pedagogia, um doutor e dois mestres. Na sequência, traz-se um quadro com o número de professores com ICSEZ com as devidas titulações nos anos de 2015 e 2019.

Quadro 02: Número de professores do ICSEZ e suas titulações 2015	
DOUTORES	12
MESTRES	57
ESPECIALISTAS	03
GRADUADOS	04
TOTAL	76

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em pesquisa documental realizada junto à secretaria do ICSEZ.

Quadro 03: Número de professores do ICSEZ e suas titulações 2019	
DOUTORADO	35
DOUTORADO EM ANDAMENTO	23
MESTRADO	10
MESTRADO EM ANDAMENTO	02
ESPECIALIZAÇÃO	02
GRADUAÇÃO	01
TOTAL	73

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em pesquisa documental realizada junto à secretaria do ICSEZ.

Tais informações apresentadas nos quadros expressam claramente a realidade da região em relação ao ensino superior. Hoje o Instituto conta ao todo com 73 professores, dos quais apenas 35 são doutores. É importante situar que esse instituto está localizado numa cidade do interior do Amazonas, Parintins, e que completou, em setembro de 2019, doze anos. Também é válido enfatizar que uma parte considerável dos professores que possuem mestrado já está cursando o doutorado e logo poderão contribuir mais com o desenvolvimento da pesquisa na Região Amazônica.

Essa situação também é tensionada pela dificuldade de acesso à pós-graduação nas cidades do interior da Amazônia, fazendo com que os professores, em busca de qualificação, solicitem o afastamento de suas atividades docentes. No ICSEZ, em 2012, foi disponibilizada uma turma de doutorado e de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, segundo o edital No. 028/2012 – PROPESP/UFAM, tendo como estrutura o formato modular, onde as aulas aconteciam em Parintins no ICSEZ e todos os professores participantes concluíram o curso.

Em 2013, 2014 e 2019, o Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, também da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, disponibilizou uma turma de mestrado e doutorado no instituto. Entretanto, esses programas não estão instalados no ICSEZ, e são insuficientes para dar conta da demanda pela qualificação presente em Parintins-Am. Daí a importância de os professores do ICSEZ serem doutores, podendo instituir um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de mestrado e doutorado na instituição, pois, para que um PPG ofereça doutorado está atrelada à nota da Capes: programas com notas três ou menos não podem abrir / manter cursos de Doutorado, assim a abertura de PPG conta com muito mais precedentes que a titulação de seu professores.

A intenção de trazer algumas informações acerca do ICSEZ é ilustrar como este expressa várias características do ensino superior no Norte do país, principalmente em relação à formação e à permanência de professores doutores. Entretanto, é importante frisar que essa dificuldade é oriunda de vários fatores, dentre os quais sinalizaremos apenas alguns: a maioria dos professores que trabalharam como efetivos na instituição e a deixaram o fez por não serem oriundos da Região Norte. Assim, quando aparecem oportunidades de concursos para seus lugares de origem, procuram voltar para as regiões de onde vieram.

Outro fator importante que tem contribuído para a saída de professores refere-se à escassez, quase inexistência, de serviços básicos de qualidade necessários à manutenção da existência, como saúde e educação. O município de Parintins padece da ausência de um serviço público de saúde de qualidade, e o setor privado não consegue dar conta de algumas especialidades. Do mesmo modo, na educação, são escassas as instituições públicas de ensino da educação básica que conseguem oferecer um serviço com a qualidade esperada. Assim, boa parte dos professores possuem filhos e precisam da oferta desses serviços, que são básicos. Diante disso, alguns optam por pedir transferência ou remoção para outras localidades que ofereçam melhores serviços de saúde, educação, acesso à cultura, etc.

Outro fator que influencia na saída de professores do ICSEZ refere-se ao custo requerido para participar de eventos científicos. Parintins é uma ilha, para sair da cidade os meios de transporte necessários são por via fluvial e/ou aérea.

Os municípios do Amazonas são as subdivisões oficiais do estado brasileiro do Amazonas, localizado na região Norte do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui 62 municípios. O Amazonas é a segunda unidade federativa mais populosa da região Norte, com mais de 4 milhões de habitantes. No entanto, apenas duas de suas cidades possuem acima de 100 mil habitantes: Manaus a capital, e Parintins no baixo médio Amazonas. Devido às características da natureza amazônica, os meios de transporte fluviais levam bastante tempo para chegar à capital mais próxima, no caso Manaus, podendo levar até mais de 12 horas. Por via aérea, o custo é muito alto e a pessoa talvez tenha que utilizar mais de um voo.

Apesar desses percalços, o Instituto já conta com professores efetivos formados pela própria instituição, fato de contribuir para promover o desenvolvimento da mesma de maneira contínua, pois se percebe que estes não possuem o desejo de mudar de cidades e/ou deixar a instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior no Norte do país é permeado de inúmeros desafios que são tensionados por conta das particularidades da região. Essas particularidades são oriundas das formas de se pensar o desenvolvimento para Região Amazônica, das dificuldades de acesso a bens e serviços, especialmente a educação superior, a densidade demográfica, etc. Entretanto, essa região apresenta uma rica diversidade natural e cultural, que precisa do conhecimento

produzido nas instituições de ensino superior para contribuir com o seu desenvolvimento de uma maneira global e sustentável.

Nesse sentido, inúmeros desafios são postos às universidades presentes na região e espera-se delas um retorno que venha ao encontro das necessidades e das aspirações das populações que aqui vivem. Frente a isso, impõe-se como necessidade urgente o desenvolvimento de pesquisas e tecnologias que atendam as demandas frequentemente postas. Para isso, a qualificação em nível de doutorado impõe-se como exigência para que as universidades consigam atrair recursos necessários para o desenvolvimento de grandes projetos de pesquisas. Também é necessária a ampliação de instituições públicas de nível superior na região, capacitando os amazônidas para contribuírem com o desenvolvimento da região. Assim, tornam-se notórios alguns esforços, mas tendo em vista a complexidade que a Amazônia apresenta, estes ainda têm sido incipientes, necessitando de mais investimentos em ciência e tecnologia para a região.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Amazônia: Desafio Brasileiro do Século XXI**. São Paulo: Fundação Conrado Wessel, 2008.
- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BATISTA, A.; ODELIUS C. (1999). Infra-estrutura das escolas públicas. In: Codo, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
Acesso em: 12 jan. 2019.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. DOSSIÊ: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. **Educar em Revista Educ.** nº.28 Curitiba July/Dec. 2006. Acesso 23 mar. 2020
- LIBÂNIO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Nº 11. Universidade Católica de Goiás, Out. 2009.

- MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Acesso em: 23 mar. 2020.
- MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol. 17 (Suplemento 03) 2002
- OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A Educação Superior no Brasil**. SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). IESALC – UNESCO – Caracas Porto Alegre-Brasil, Novembro de 2002.
- SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – USP. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais....** Florianópolis, Brasil, 25 a 27 de novembro de 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária - 3**. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação (FEUSP). Abr. 2008.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SOUSA, Luiz Alberto Gómez de. As várias faces da Igreja Católica. DOSSIÊ RELIGIÕES NO BRASIL, **Estudos Avançados**. vol. 18 no.52 São Paulo Sept./Dec. 2004. Acesso em: 23 mar. 2020.
- TEIXEIRA A. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- VAL, Adalberto Luís; GUIMARÃES, Jorge de Almeida. Um novo momento para a pesquisa e a pós-graduação na Amazônia. **Jornal da Ciência**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_dezembro_05.pdf Acesso em: 12 jan. 2019.
- VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: Um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9 p. 209-226, Vitória da Conquista, jul./dez. 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br> Acesso em: 12 jan. 2019.