

VERA EUNICE RODRIGUES PESSOA

EDUCAÇÃO SUPERIOR  
NO AMAZONAS  
E O PAPEL DA  
INCLUSÃO DIGITAL



AYA EDITORA

2025

**EDUCAÇÃO SUPERIOR  
NO AMAZONAS  
E O PAPEL DA  
INCLUSÃO DIGITAL**

VERA EUNICE RODRIGUES PESSOA

EDUCAÇÃO SUPERIOR  
NO AMAZONAS  
E O PAPEL DA  
INCLUSÃO DIGITAL



**AYA** EDITORA

2025

**Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

**Autora**

Prof.ª Dr.ª Vera Eunice Rodrigues  
Pessoa

**Capa**

AYA Editora©

**Revisão**

A Autora

**Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

**Produção Editorial**

AYA Editora©

**Imagens de Capa**

br.freepik.com

**Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

**Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)  
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)  
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)  
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)  
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)  
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)  
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)  
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)  
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

### **Conselho Científico**

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)  
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)  
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)  
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)  
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)  
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)  
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)  
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)  
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)  
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)  
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)  
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)  
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional **(CC BY 4.0)**. Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora, que detém total responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

As informações e interpretações aqui expressas refletem unicamente as perspectivas e visões pessoais da autora e não representam, necessariamente, a opinião ou posição da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer interferência ou influência sobre o conteúdo ou opiniões apresentadas. Quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente à autora.

---

P475 Pessoa, Vera Eunice Rodrigues

Educação superior no Amazonas e o papel da inclusão digital. [recurso eletrônico]. / Vera Eunice Rodrigues Pessoa. -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 122 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-751-2

DOI: 10.47573/aya.5379.1.373

1. Educação. 2. Ensino superior - Amazonas. 3. Educação inclusiva.  
4. Inclusão digital. I. Título

CDD:378.8113

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**WhatsApp:** +55 42 99906-0630

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

*Dedico esta obra a todos os meus familiares, amigos, professores e técnicos da instituição de ensino, que, em vários momentos, me trouxeram alento na desesperança, auxílio nas dificuldades, alegrias e, acima de tudo, nunca duvidaram de que eu seria capaz de chegar até esse estágio de minha vida.*

*Agradeço de maneira entusiástica  
aos diletos professores, que tão bem me  
conduziram no caminho do saber.*

*Aos meus colegas, companheiros  
de tantos momentos alegres, os quais  
esperaram encontrar em futuro não tão  
distante, atuando como docentes juntos a  
instituições de ensino superior.*

*A todos aqueles que, de uma forma  
ou de outra, contribuíram para que esta  
obra fosse concluída.*

*E a Deus, sem o qual nada disso  
seria possível.*



*“O acesso à educação superior é um dos indicadores representativos da qualidade de vida das populações. Na sociedade da informação e do conhecimento, a busca por melhores graus de ensino resulta em pessoas mais dignas, conscientes, éticas e com melhores expectativas de crescimento pessoal e profissional”.*

*Luis Carlos Melo, administrador*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>17</b>
A Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) .....	19
A Utilização das TICS na Educação .....	20
Os Desafios Impostos pela TIC .....	23
A Inclusão Digital .....	25
A Internet como Mídia Educativa .....	28
Espaços de Inclusão Digital ou Exclusão Social?.....	30
Inclusões Digitais no Brasil .....	31
Amazonas: Inclusão Digital por Meio da Educação .....	36
<b>O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES.....</b>	<b>47</b>
O Ensino Superior no Brasil: Antecedentes Históricos .....	51
O Ensino Superior na Atual LDB .....	59
Situações Atuais da Estrutura de Ensino Superior no Brasil .....	63
A Questão do Acesso ao Ensino Superior.....	68
A Educação Superior no Amazonas .....	69
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>77</b>
Método de Abordagem.....	77
Métodos de Procedimentos.....	78
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>81</b>
Inclusão Digital e Índices de Aprovação/Reprovação.....	81
Perfil Socioeconômico dos Participantes .....	85
Categorias de Análise.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>SOBRE A AUTORA.....</b>	<b>115</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>116</b>

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CEB</b>	Câmaras de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CEFET-AM</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
<b>CES</b>	Câmaras de Educação Superior
<b>CESF</b>	Instituto de Ensino Superior Fucapi
<b>CEULM/ULBRA</b>	Centro Universitário Luterano de Manaus
<b>CIESA</b>	Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
<b>DrDiv</b>	Universidades de Pesquisa e Doutorado Diversificadas
<b>DrEsp</b>	Instituições de Pesquisa e Doutorado Especializadas
<b>DrInt</b>	Universidades de Pesquisa e Doutorado Intermediárias
<b>DrRes</b>	Universidades de Pesquisa e Doutorado Restritas
<b>ESBAM</b>	Escola Superior Batista do Amazonas
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FAMETRO</b>	Faculdade Metropolitana de Manaus
<b>FBNCTSB</b>	Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnologia
<b>FMF</b>	Faculdade Martha Falcão
<b>FOM</b>	Faculdade de Odontologia do Amazonas
<b>FSDB</b>	Faculdade Salesiana Dom Bosco
<b>FUA</b>	Fundação Universidade do Amazonas
<b>GrDiv</b>	Instituições de Graduação Diversificadas
<b>GrEsp</b>	Instituições de Graduação Especializadas
<b>GrInt</b>	Instituições de Graduação Intermediárias
<b>GrRes</b>	Instituições de Graduação Restritas
<b>IAES</b>	Instituto Amazonas de Ensino Superior
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IF</b>	Institutos Federais
<b>IFAM</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
<b>INEP</b>	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MATERDEI</b>	Instituto de Ensino Superior Materdei
<b>MBA</b>	<i>Masters in Business Administration</i>

<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MsDiv</b>	Universidades de Mestrado Diversificadas
<b>MsEsp</b>	Universidades de Mestrado Especializadas
<b>MsInt</b>	Universidades de Mestrado Intermediárias
<b>MsRes</b>	Universidades de Mestrado Restritas
<b>PIM</b>	Pólo Industrial de Manaus
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNICEL</b>	Faculdade Literatus
<b>UNILASALLE</b>	Faculdade La Salle
<b>UNINILTON LINS</b>	Centro Universitário Nilton Lins
<b>UNINORTE</b>	Centro Universitário do Norte
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>USAID</b>	<i>United States Agency for International Development</i>
<b>UTAM</b>	Universidade de Tecnologia do Amazonas
<b>ZFM</b>	Zona Franca de Manaus



# APRESENTAÇÃO

Alvo de inúmeros debates no cenário nacional, o ensino superior brasileiro vem, desde meados do século passado, despontando como umas das temáticas onde estudos regionalizados passaram a ser massificados, apesar da visível carência de estudos em determinadas regiões consideradas tecnológica, cultural e cientificamente periféricas. Na presente pesquisa, teve-se por objetivo geral, identificar a percepção de profissionais egressos de instituições de ensino superior acerca dos horizontes e perspectivas relacionados à população do Estado do Amazonas, tendo em vista a crescente expansão no acesso a esse nível de educação. Essa intenção deriva da verificação preliminar de que o Estado do Amazonas – e particularmente a capital, Manaus - tem representado, nos últimos tempos, indicadores palpáveis de desenvolvimento regional e crescimento econômico, motivado, entre outros fatores, pela estrutura de ensino superior que vem sendo deflagrada a partir das últimas décadas. Para a confirmação dessa questão, aplicou-se um questionário em 15 profissionais egressos de instituições de ensino superior locais, cujos resultados mostram que o Estado tem se desenvolvido e absorvido, em grande parte, os profissionais lançados no mercado anualmente pelas instituições, necessitando, no entanto, do aporte de outras condições para que o ensino superior regional possua o efetivo reconhecimento técnico-científico.

Boa leitura!

# INTRODUÇÃO

A temática envolvendo o sistema de educação superior, no Brasil, ainda é uma temática deveras controvertida, que costuma ser pontuado nos inúmeros debates sobre a qualidade do ensino praticado, particularmente associado ao crescente número de instituições de ensino superior, total de vagas, número de concluintes, infraestrutura, e qualificação docente, entre outros.

Essas discussões costumam ser pontuais, e abrangem o universo de instituições específicas. Quando muito, são realizados estudos regionais no Brasil, envolvendo critérios que consideram os mesmos parâmetros utilizados pelos órgãos que operacionalizam o sistema de educação superior, como o Ministério da Educação e o Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), entidade responsável pelo aglutinamento de informações a respeito do ensino superior no país.

Outros fatores, no entanto, podem se somar a essas estimativas. Um deles, por exemplo, está relacionada à questão do envolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como facilitadoras do acesso ao ensino superior, formação acadêmica e posterior colocação no mercado de trabalho. Entende-se que as TICs representam elementos presentes em todas as atividades humanas, e na educação, contemporaneamente, são apontadas como úteis para o mercado de trabalho.

No caso particular dessa pesquisa, procurou-se enveredar pelo estudo regional, considerando a abrangência que as instituições de ensino superior possuem no Estado do Amazonas, apesar da maior concentração se verificar na capital, Manaus. Essa concentração, inclusive, só diz respeito às instituições de ensino privadas, cujo alcance ainda não se capilarizou em municípios do interior do Estado. No entanto, as instituições públicas vêm realizando com bastante desenvoltura essa atribuição.

Justifica-se, portanto, a pesquisa, por apresentar um quadro panorâmico em que se situa o sistema de ensino superior específico do Amazonas, tendo por base a apresentação da evolução desse sistema, começando em nível nacional, e culminando na caracterização do aspecto evolutivo do ensino no Estado.

Tem-se como relevância do estudo, portanto, o fato de permitir, em um só trabalho, a visualização dos indicadores que mostram a evolução do ensino superior no Estado, e as perspectivas em relação a mudanças de ordem profissional, cultural e econômica que se agregam com o desenvolvimento regional, promovido a partir da influência técnico-científica que os milhares de egressos lançados a cada ano pelas instituições de ensino superior promovem.

Para contextualizar esse assunto, partiu-se da seguinte **problemática norteadora**: quais os horizontes e perspectivas em relação ao engrandecimento cultural, científico e profissional da população do Estado do Amazonas, tendo em vista a crescente expansão do acesso ao ensino superior verificado?

A **hipótese** de trabalho contempla a alusão de que, uma vez que o Estado sempre se situou de modo periférico em relação à questão do ensino superior, o acesso facilitado pela crescente expansão do sistema local pode favorecer com que, em um futuro não tão distante, o Estado possa despontar no cenário nacional como um dos expoentes mais significativos em termos de capacitação técnico-científica.

Para a confirmação dessa hipótese e resposta à problemática, instituiu-se o seguinte **objetivo geral**: identificar a percepção de profissionais egressos de instituições de ensino superior acerca dos horizontes e perspectivas relacionados à população do Estado do Amazonas, tendo em vista a crescente expansão no acesso a esse nível de educação.

Como **objetivos específicos**, foram delimitados: 1. conhecer os antecedentes históricos que fundamentam a base do sistema de educação superior brasileiro e regional; 2. Apontar a evolução característica do sistema de educação superior no Estado do Amazonas; 3. Registrar a percepção de profissionais egressos do sistema de ensino regional, sobre aspectos que pertencem às condições atuais e futuras da educação superior no Amazonas.

Para o alcance desses objetivos, estruturou-se a pesquisa através de um **percurso metodológico** quantitativo, de finalidade descritiva, onde se empregou uma etapa de campo, consolidada por meio de um questionário aplicado a 15 profissionais egressos de instituições de ensino superior no Estado, em diversas áreas do saber.

**A estrutura da pesquisa** compreende a seguinte configuração: após o preâmbulo introdutório, tem-se o Capítulo I, onde encontra-se a Fundamen-

tação Teórica; no Capítulo II, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados; o Capítulo III apresenta e analisa os resultados da pesquisa, culminando com a Conclusão e Recomendações.



# A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era da informação, todas essas terminologias indicam um só resultado: vive-se, atualmente, uma fase em que um novo fator dita o sucesso nos tempos modernos: o conhecimento. Na ótica de Cavalcanti *et al.* (2001), o conhecimento é representado pela capacidade de lidar com as informações e suas transformações em ações que fazem com que indivíduos se posicionem de determinada forma, consolidando competências que o tornarão capazes de posicionar-se de forma destacada em qualquer área profissional ou do saber.

Não é que a informação, contemporaneamente, seja o propósito básico para o desenvolvimento. Como ressaltam Lima *et al.* (2002), a informação sempre foi um fator crucial para o desenvolvimento da humanidade. A diferença é que, atualmente, ocorreu um aumento visível e maciço na velocidade com que a mesma se propaga, bem como nos recursos disponíveis para se lidar com este fator. Tal interpretação leva esses autores a denominar a sociedade de conhecimento como “sociedade da informação eletrônica”.

Portanto, já se identifica que, para lidar com a informação no contexto atual de sociedade, é imprescindível que recursos tecnológicos sejam colocados à disposição dos indivíduos. Nesse sentido, Lucena *et al.* (1998, p. 71) reforçam:

A sociedade da informação é determinada pela integração das tecnologias de informação (particularmente microeletrônica) e de comunicação à vida social, profissional e privada, junto com a percepção da informação como fator estruturante da sociedade e insumo básico de produção (intelectual cultural e econômica).

Percebe-se, dessa maneira, que o advento das TICs tem modificado inúmeros segmentos da sociedade, fazendo com que diversos analistas venham a sugerir diversas classificações para identificar a época: sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna, sociedade da informação ou informacional, cibercultura, sociedade em rede, entre outros.

Entretanto, essa mesma composição tem trazido alguns problemas de ordem conjuntural. A sociedade passou a se envolver com informações cujo valor pode ser positivo em função da geração de benefícios, ou negativo em razão de determinados detrimientos. Gonçalves (2009, p. 23) alerta para essa questão, quando afirma que:

A velocidade de acúmulo de informação traz uma séria questão à atualidade que é a necessidade de diferenciar informação útil de lixo informacional. Com o advento das TICs, o fluxo de informação disponibilizada ao público aumentou de forma assustadora, o que impõe a necessidade de filtragem de tais informações de forma a gerar efetivamente valor para quem a procura. E mensurar o valor da informação é algo subjetivo e dinâmico.

Pelo contexto apresentado na constituição da sociedade do conhecimento, a velocidade e o afluxo informacional é uma premissa obrigatória, o que representa impacto e consequências sociais trazidos pelas TICs. Porém, Sorj (2003) questiona que esse conceito pode até servir como identificador de uma temática recente, porém não constitui uma teoria explicativa da dinâmica das sociedades no mundo contemporâneo.

Na prática, o conceito de “sociedade de conhecimento” refere-se a certo tipo de conhecimento, o conhecimento científico, a partir do qual se desenvolve a capacidade de inovação tecnológica, principal motor da expansão econômica no mundo contemporâneo. Do ponto de vista sociológico, talvez fosse mais adequado falar de sociedades capitalistas de consumo de bens tecnológicos (Sorj, 2003, p. 35).

Reforçando de um ponto de vista mais crítico, Cell-Mann (1998) observa que o fascínio exercido pela tecnologia faz com que os indivíduos esqueçam o principal objetivo da informação: informar. Ressalta o autor:

Todos os computadores do mundo de nada servirão se seus usuários não estiverem interessados na informação que esses computadores podem gerar. O aumento da largura de banda dos equipamentos de telecomunicações será inútil se os funcionários de uma empresa não compartilharem a informação que possuem. Sistemas de especialistas não irão proporcionar informações úteis se as mudanças nessa área de conhecimento forem muito rápidas – ou se os criadores desses sistemas não puderem encontrar especialistas dispostos a ensinar o que sabem (Cell-Mann, 1998, p. 11-2).

Os pressupostos registrados até aqui dão conta de que, para sua formalização, a sociedade do conhecimento necessita de uma integração com os principais avanços tecnológicos registrados nos últimos tempos. Nessa ótica, faz-se necessário entender o que representam as TICs no contexto atual da sociedade.

## A Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC)

As TICs estão inseridas na maioria das atividades realizadas atualmente, desde as redes telefônicas ao envio de uma carta, desde a consulta ao saldo bancário a uma pesquisa escolar. São exemplos dessa inserção: governo eletrônico (e-governo), *palms*<sup>1</sup>, *home banking*<sup>2</sup>, celulares, *smartphones*, *tablets*, votação eletrônica, *shopping online*<sup>3</sup>, telecentros<sup>4</sup>, telefonia fixa e móvel.

A informática tem se mostrado uma importante ferramenta para facilitar a comunicação entre as pessoas e para melhorar a eficiência das empresas e instituições públicas. “Do ponto de vista do equipamento, a informática reúne técnicas que permitem digitalizar a informação (entrada), armazená-la (memória), [e] tratá-la automaticamente (saída)” (Lévy, 2000, p. 33).

Para Foina (2001, p. 187), a TIC trata do “[...] conjunto de tecnologias, metodologias e procedimentos que atuam em coleta, tratamento e disseminação das informações”. Esta é baseada nos componentes: *hardware* e seus dispositivos e periféricos softwares e seus recursos, sistemas de telecomunicações e gestão de dados e informações.

Para Laudon e Laudon (1999), a TIC representa basicamente a transformação de entradas de dados (*inputs*) em saídas de informações (*outputs*), sendo caracterizada pelo uso conjunto de três fatores: equipamentos, processos e rotinas de processamento.

Conforme Walton (1998), uma característica da TIC avançada e suas múltiplas potencialidades correspondem à habilidade de uma tecnologia em

---

<sup>1</sup> Conhecido como “micro-de-mão”. Trata-se de unidade operacional que concentra vários aplicativos, podendo inclusive conectar-se com a rede mundial de computadores.

<sup>2</sup> Banco eletrônico, ou Banco Doméstico, são termos utilizados para caracterizar transações, pagamentos e outras operações financeiras e de dados pela internet por meio de uma página eletrônica segura de banco.

<sup>3</sup> Modalidades de comércio eletrônico (e-commerce)

<sup>4</sup> Telecentros são espaços públicos onde as pessoas podem utilizar microcomputadores, acessar internet e outras tecnologias digitais que permitam coletar informações e desenvolver habilidades digitais.

produzir um conjunto de efeitos ou seus opostos. Essas potencialidades da TIC incrementam significativamente a necessidade de uma implementação cuidadosa. Apresenta um dos maiores desafios que o processo de implementação deve resolver para que sejam eficazes no sentido de se aproveitar ao máximo suas facilidades.

Em um mundo globalizado, será mais competitivo aquele que souber onde o conhecimento está e se apresentar como protagonista da história, e não como mero consumidor de informações repassadas por outros. Amaral (2003), discorrendo sobre relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), observa que o Brasil necessita ter seus cidadãos inseridos digitalmente, ou seja, integrá-los às tecnologias da informação e da comunicação para poder participar da economia do conhecimento, que se expande mundialmente. Isso requer que cada vez mais as TICs sejam inseridas no contexto educacional, como fonte básica para que a transformação social seja realizada.

## A Utilização das TICs na Educação

A generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas outras esferas da vida social - lazer, cultura, educação – é uma tendência quase inexorável. As TICs terão provavelmente no século XXI uma significação cultural e social ainda mais profunda do que o cinema e a televisão tiveram no século passado.

Para Belloni (2003), são inúmeras as questões levantadas em relação ao uso das TICs em educação. Em primeiro lugar, as instituições educacionais não podem mais passar ao largo dessa abordagem, sob o risco de não avançarem em termos de instituições de socialização; em segundo, a introdução das TICs nos meios educacionais demanda novas formas de contextos educacionais, onde o autor prevê mudanças profundas nos modos de ensino, bem como mudanças significativas na organização dos sistemas educacionais, o que, por conseguinte, implica em mudanças na própria cultura educacional.

Por outro lado, Behling e Cruz (2007, p. 2) consideram que o uso indiscriminado das TICs nem sempre denotam uma atitude de mudança na forma como se produz educação e conhecimento, podendo ocorrer “[...] de forma mecânica, nada inovadora, interativa, mas não reflexiva, submetida a uma

lógica de estímulo/resposta, na qual o programa é quem conduz a ação ou a aprendizagem”.

Belloni (2003) discorre também sobre a necessidade de se estabelecer uma clara noção de que as TICs não substituem os livros didáticos, nem assumem suas funções, embora transformem profundamente seu uso, que será muito mais de referência e síntese do que de consulta e de estudo. Nesse sentido, explicita:

As TICs oferecem, para além do impresso, ocasiões originais de aprendizagem, trazendo desafios, provocando curiosidade, criando situações de aprendizagem totalmente novas de convivibilidade e interações mais intensas do que a aula magistral baseada na autoridade do professor (Belloni, 2003, p. 73).

Aprofundando sobre a questão, Campelo (2009) alerta sobre a possibilidade do reconhecimento sobre a importância das TICs, bem como na urgência de se criar estratégias e alternativas que facilitem a integração destas nos meios educacionais serem observadas sob a ótica do deslumbramento, que pode ocasionar, em contrapartida, uma consideração de que a virtualidade técnica é mais importante do que as virtudes pedagógicas produzidas pelas TICs.

Para esta autora, as TICs vêm tendo, na sociedade, uma importância enorme que as faz funcionar “[...] como uma espécie de rolo compressor, levando os professores a se sentirem pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, ou a aderirem alegremente, sem muita reflexão” (Cox, 2008, p. 71).

Por outro lado, pode haver também uma vaga sensação de culpa por parte dos educadores ao pensar que estes meios poderiam realmente contribuir para a melhoria de seu ensino, significando inovações pedagógicas importantes, já que outras instituições vêm investindo nesta área (Belloni, 2003).

Esta análise levanta outro problema fundamental da educação: a formação de formadores. Não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige uma reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos, bem como os professores conceptores de materiais para a aprendiza-

gem aberta e a distância. É a partir dessa ótica, então, que se concebe uma perspectiva onde se possa considerar realmente a utilização das TICs na forma de benefício para o processo educativo.

## *O que a introdução da TIC traz de benefício para a educação*

De acordo com Sancho (1998), a introdução de TICs na educação remete a novos horizontes, na medida em que os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente em rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeros recursos que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação.

Melo (2010, p. 2) traz um comentário onde se observa outra possibilidade, quando assevera: “Além disso [...] o professor pode estar mais próximo do aluno, podendo adaptar a sua aula para o ritmo de cada um. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados”.

Enfocando essa questão como um novo paradigma, Machado (2005) reforça que a TIC exige a utilização de ambientes apropriados para aprendizagem, ricos em recursos para experiências variadas, que valoriza a capacidade de pensar e de se expressar com clareza, de solucionar problemas e tomar decisões adequadamente, na qual os alunos possuem conhecimentos, segundo os seus “estilos” individuais de aprendizagem.

Nessa questão, Gardner (1998) destaca que a aprendizagem se dá através da descoberta, tendo o professor o papel de ser um guia do aluno. O uso e a interação com a TIC permitem essa interatividade, desmassificação e o surgimento das salas de aulas virtuais.

Para Hernandez (1998), a introdução de novas tecnologias educacionais facilita sobremaneira a criação de projetos pedagógicos, além de permitir a realização de trocas interindividuais, facilitadas pela comunicação à distância. Nesse sentido, há uma possível redefinição entre o relacionamento professor e aluno, quando aquele não mais se configura como uma liderança onisciente nem este como uma tabula rasa que necessita ser preenchida com informações, já que estas vão se tornando cada vez mais acessíveis, podendo os usuários ter a liberdade de escolherem o que desejam para se tornarem criadores de conteúdo.

Moraes (2003) atribui também um sentido mais amplo em relação aos resultados individuais alcançados pelo uso das TICs no processo educacional. Para este autor, a TIC possibilita uma condição múltipla de atingimento do indivíduo em todas as dimensões, pelo fato de promover apoio visual, sonoro e sinestésico, e onde cada um utiliza a sua própria forma de compreensão, em função do que esteja mais apto.

Não obstante, cabe observar o alerta de Melo (2010, p. 5), quando este assevera que a aquisição do conhecimento, capacidades e atitudes não se dá tão-somente pelo uso de tecnologias, mas que estas “[...] precisam estar integradas em potentes ambientes de ensino-aprendizagem, situações que permitam ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais”.

## Os Desafios Impostos pela TIC

Para quem reverbera o uso das TICs como um item mais do que necessário para a construção de uma consciência educacional mais direcionada, cabe lembrar que, desde tempos imemoriais, os sistemas educacionais têm sido profundamente questionados por não buscarem fundamentos que possibilitem a efetivação da formação necessária às novas competências para o cidadão planetário.

Segundo Melo (2010, p. 1), esse entendimento repercute na percepção de que, tratando-se o ensino de forma universalizada e com o fito primordial para a formação em nível tecnológico, impõe-se “[...] um raciocínio que não promete resolver ou superar os muitos desafios educacionais contemporâneos.

Comparando-se essa argumentação com o ponto de vista de Pretto (2000), observa-se que, nessa área, muitas questões têm sido tratadas exclusivamente sob a ótica da evolução tecnológica ou, de modo mais enfático, com relação à evolução da informatização.

Na ótica do autor, o desafio que está sendo posto vai muito além da simples incorporação dessas tecnologias como novas interfaces comunicacionais, já que essa concepção sobre o uso das TICs na educação tem sido experimentada em vários países do mundo, sendo, agora, discutida sua verdadeira eficácia.

Ainda na argumentação de Pretto (2000) observa-se que o autor relata a transformação em senso comum da incorporação da informática na educação, com o destaque de que esta não pode simplesmente se igualar em termos de educação tradicional, ou seja, através da repetição dos conteúdos em sala de aula.

Parafrazeando Melo (2010, p. 1) pode-se considerar que esse desafio representa “[...] uma mudança de enfoque na visão da educação dita formal, ou seja, aquela que irá permanecer no espaço escolar”. Apesar do que esse trecho denota transparecer quanto ao futuro da escola convencional, o autor se apressa em afirmar que a escola não vai desaparecer, apesar de algumas inovações tecnológicas – como a educação à distância – sejam consideradas, contemporaneamente, como “[...] objetos de consumo das instituições de ensino ou de práticas pedagógicas tidas como transformadoras”.

Essa observação vai ao encontro das tentativas de mudança dos paradigmas educacionais, principalmente aqueles advindos de legislações específicas, como é o caso a Lei Geral das Telecomunicações, promulgada em 1997, e que instituiu o Fundo de Universalização dos Serviços das Telecomunicações (FUST).

A inserção desse assunto nessa pesquisa é somente ilustrativa, porém serve para destacar que a educação no Brasil ainda é motivo de discussão em gabinetes fechados. Para se ter uma ideia, esta lei busca dar suporte à implantação de redes públicas que estejam à disposição de projetos educacionais, no entanto, até agora esse fundo não foi regulamentado e, conseqüentemente, não está sendo aplicado, o que demonstra certo descaso e uma perda considerável de recursos. O prejuízo maior é o atraso no desenvolvimento de políticas educacionais que tenham como base a aplicação de tecnologia da informação e da comunicação de forma condizente com as mudanças que acontecem a cada momento no mundo globalizado.

Levy (2004) considera que, no conjunto, os desafios maiores consistem na aplicação de mudanças posturais daqueles que se propõem a mudar o contexto educacional. O autor discute que:

Quando vemos a quantidade e qualidade das sugestões referentes à educação no Brasil, e as confrontamos com o processo real, vem-nos à mente o conceito de “impotência institucional” que utilizamos para caracterizar a perda de governabilidade na administração pública em geral. Quando boas ideias e pessoas bem-intencionadas e com poder formal não levam a resultados,



é preciso avaliar de forma mais ampla os mecanismos de decisão e a dimensão institucional do problema (Levy, 2004, p. 98).

“A transformação dos espaços do conhecimento”, como conceitua Dowbor (1998, p. 4), em relação às mudanças que vem ocorrendo no contexto educacional em função da inserção de inovações tecnológicas, é na verdade uma vertente que não pode se limitar apenas aos espaços escolares. Isso porque, na crítica de Melo (2010), faz-se necessária uma ampliação desses espaços para outros segmentos, o que envolve também a participação de segmentos empresariais, políticos, comunicacionais, movimentos comunitários, além de outros segmentos abertos e mais presentes nas comunidades, como a igreja, por exemplo.

Melo (2010) continua apregoando que a educação desempenha um papel chave nestas transformações, “[...], mas é *um* dos atores, e não pode olhar apenas o seu próprio universo, sobretudo se o seu papel deverá ser crescentemente o de articulador nos diversos subsistemas” (Dowbor, 1998, p. 3, grifo no original).

Desse modo, é possível perceber-se que, em relação às possibilidades alternativas que envolvem o ambiente institucional da educação, não há uma receita pronta, apesar de que as transformações de maior impacto se dão justamente nesse ambiente. Dowbor (2001, p. 126), inclusive, dá ênfase especial ao fato de que “[...] o conjunto educacional está progressivamente se reformulando” e que, para acompanhar essa evolução, é preciso que todos os segmentos sociais participem, de modo que haja uma “[...] devida compreensão das novas tecnologias e dos novos desafios, bem como para trazer ideias sobre soluções institucionais que gerem melhores condições de sua aplicação”.

## A Inclusão Digital

O desenvolvimento tecnológico verificado ao final do Século XX vem gerando uma expectativa positiva, prenunciando a solução de muitos problemas, melhorando a capacidade de trabalho, facilitando a comunicação mundial, e assim por diante. Assim como as mudanças provocadas pela revolução científico-tecnológica – denominada de Revolução Industrial - que se iniciou no século XVIII na Inglaterra, a TIC atinge todos os aspectos da sociedade, particularmente a microeletrônica, a biotecnologia e novos materiais.

Como afirma Melo (2010, p. 2):

Observa-se, no cotidiano contemporâneo, que as tecnologias pertencem, mais do que nunca, ao presente humano, em qualquer circunstância. A queda nos preços das tecnologias de comunicação, o avanço significativo da informatização, a globalização da economia e a facilidade de acesso ao conhecimento vêm alterando de forma substancial e acelerada as relações da humanidade em todos os sentidos.

Não há como se negar, entretanto, que por conta da velocidade dessas mudanças, que atravessam diversos cenários e trazem diversas expectativas, muda-se também o contexto da ordem que rege as “[...] relações entre grupos e instituições, criando, ao mesmo tempo, uma diversidade de aplicações que até há pouco tempo seriam impensáveis” (Melo, 2010, p. 2).

Em consequência, a principal modificação proporcionada diz respeito à amplitude da área do conhecimento, já que o uso de tecnologias inovadoras na educação faz com que mais e mais indivíduos tenham acesso a informações, em velocidades nunca projetadas (Moran, 1994).

Reforçando esse argumento, Sartori e Roesler (2003) apontam que a demanda educacional tem sido direcionada para a superação de determinadas práticas educativas que são apontadas como ultrapassadas, justamente porque, com o advento das tecnologias inovadoras em educação, há uma maior capacidade na transmissão, no processamento e armazenamento de informações.

Desse modo, pode-se conceber que “a aplicação de tecnologias na educação tem por fundamento inaugurar novos modelos pedagógicos, desta feita voltados para o engajamento participativo, em uma sociedade em constante mutação” (Melo, 2010, p. 2).

É justamente essa mudança no nível educacional que faz com que Braga (1999 *apud* Melo, 2010) sustente a percepção de que a maioria das teorias ligadas ao campo educacional tentam, contemporaneamente, entender como se dá o processo de aquisição de conhecimentos a partir da lógica que envolve esse processo.

Sem dúvida, a partir do entendimento de como o ser humano aprende, se pode utilizar métodos e técnicas específicas visando obter uma melhor performance educativa, aprimorando, por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, tem-se, como ilustram Sabariz e Barreto (1999), que o uso

de computadores e *softwares* pode ser muito agradável e realmente motiva os alunos para a aprendizagem, tanto que se pode observar alunos consultando mais computadores do que livros (Melo, 2010, p. 2).

Pode-se suscitar, inclusive, que num futuro próximo o aluno não esteja mais enquadrado nos moldes tradicionais que levam a um comportamento passivo, pelo menos na forma como ocorre no ensino tradicional. A mudança para um comportamento ativo, na opinião de Sabariz e Barreto (1999) implica na exploração do material didático que será disponibilizado, numa forma de interação entre professor e outros alunos. Ao mesmo tempo, tem-se no professor não mais o detentor exclusivo do conhecimento, modificando seu papel para o de agente estimulador da capacidade autodidática do aluno.

Essa concepção é corroborada por Almeida (1999) e Valente (1999), quando discutem que o uso crescente da TIC em escolas brasileiras tem por fundamento o caráter inovador de inserção do computador na escola com ênfase na mudança educacional e na aprendizagem do aluno. Embora a almejada transformação do sistema educacional não tenha se concretizado nesses projetos, eles lançaram as bases para a formação de uma massa crítica de pesquisadores que influenciou iniciativas posteriores.

É o que se verifica na atual política educacional, quando se vislumbra que “programas governamentais destinados à introdução dessas tecnologias na educação começam a se tornar realidade não mais como experimento-piloto, e atingem um percentual considerável de escolas” (Valente, 1999, p. 21).

Conforme acentua Pellegrino *et al.* (1998, p. 4), “não se trata de uma formação voltada para atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador”. Por essa ótica, vislumbra-se uma convergência para os propósitos educacionais, conquistada a partir do processo vivenciado pelo educador e sua prática pedagógica.

Como refere Imbernón (2000), é essa convivência – com desafios e outros fatores que implicam em mudanças no trabalho educativo – em conjunto com a procura por alternativas que possam minimizar essas dificuldades, que se pode compreender as reais possibilidades de emprego da informática na educação.

# A Internet como Mídia Educativa

Inicia-se este tópico com a observação de Moran (1993), de que o uso da rede mundial de computadores, popularmente conhecida como Internet, possibilita a interação pedagógica, pelo fato de ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado do mundo. Pode-se, através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, habilitam o indivíduo a estudar diferentes áreas do conhecimento.

Como contextualização, cabe a informação de Gates (1995), quando afirma que a Internet é a maior rede do mundo de computadores. São mais de 50 milhões de usuários que estão conectados a ela, usando e tirando proveito de uma ampla e enorme variedade de serviços e recursos. Através da Internet, por exemplo, tem-se acesso a qualquer hora do dia ou da noite a vários serviços *on-line*, permitindo também a troca e o compartilhamento de dados com pessoas do mundo todo, fornecendo o acesso a uma imensurável quantidade de informações.

O autor supracitado, com sua autoridade de maior produtor de inovações tecnológicas para aplicação em informática, também coloca a importância das redes no processo educacional. A “estrada do futuro”, segundo este autor:

[...] permitirá a exploração interativa de estudantes e professores, aumentando e disseminando as oportunidades educacionais e pessoais, inclusive daqueles estudantes que não puderam estudar nas melhores universidades e escolas. Porém, [...] para extrairmos os benefícios do uso das redes, precisamos encarar o uso dos computadores nas escolas e nas salas de aula de forma diferente. As escolas estão caminhando de forma muito lenta quando comparadas aos outros setores sociais (Gates, 1995, p. 211).

Gates (1995, p. 214), ícone respeitado em relação à questão da informatização na sociedade contemporânea, associa o conceito de “estrada”, ressaltando que, na educação, “[...] alunos conectados de suas residências possam fazer suas atividades ou trabalhos em grupo de forma interativa, e os professores possam atuar mais como mediadores do conhecimento”. Desse modo, a produção escolar se transforma em documentos que serão utilizados para futuras consultas e compartilhamento com outras culturas.

Excetuando-se, aqui, a discussão acerca do direcionamento, ou da falta deste, em relação a um uso racional da internet - fato constatado quando se verifica que o maior número de acessos individuais, tanto de jovens quanto de adultos, se configura no uso da Internet para acesso a *sites* de relacionamento, conversas sem profundidade, ou acesso a *sites* pornográficos - concebe-se que a Internet é um meio que poderá conduzir a uma crescente homogeneização da cultura de forma geral e é, ainda, um canal de construção do conhecimento, a partir da transformação das informações pelos alunos e professores.

Desse modo, a utilização da internet com fins pedagógicos representa um desafio, onde professores, alunos e instituições educacionais devem encarar esse processo na forma de enfrentamento e de possível formação de uma concepção socializadora, a partir da utilização de tecnologias de informação.

Como enfatiza Garcia (2005, p. 3):

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, a chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar ideias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar ideias e pensamentos e, definitivamente, a sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes.

Fechando o pensamento deste autor, pode-se considerar, então, que o uso desta tecnologia pode prover uma pedagogia mais interativa e dinâmica, a qual, devidamente inserida num projeto pedagógico substancial e consistente, pode contribuir de forma positiva para a formação dos alunos.

Indo mais além, empresta-se a visão de cunho sócio-reflexiológico proposta por Gomez (2004), quando enfatiza que, no contexto da natureza política da educação aliada ao uso criativo da Internet, fica demonstrada a possibilidade de uma ação transformadora por meio de um sistema que facilite o espaço de intervenção, a partir de uma ótica sócio-histórica com a qual sejam potencializados os recursos pedagógicos, sobretudo com um suporte em rede que esteja apoiado, na sua programação, em situações reais.

Assim, interpreta-se que a educação virtual, ou a educação via Internet, é concebida como uma opção importante para conseguir com que os sujeitos aceitem o conhecimento, debatam sobre o mesmo e construam propostas condizentes com a sua realidade e seu próprio contexto, respeitando sempre a subjetividade, cultura e contexto dos participantes, orientando-os, desta forma, a constituírem propostas de intervenção que lhes permitam melhorar e até transformar seu entorno social, político e educativo.

## Espaços de Inclusão Digital ou Exclusão Social?

Na opinião de Barcellos (2004, p. 2) “a inclusão digital se torna atualmente um termo que precisa ser vivenciado, praticado e assegurado, fazendo parte de um contexto mais amplo que se refere à inclusão social”. Portanto, não se trata simplesmente de um modismo, mas de uma filosofia inovadora em educação, e que repercute no social, promovendo “[...] o enfrentamento a toda discriminação dentro e fora da escola”.

Como características da educação inclusiva, a autora acima aponta:

A oportunidade de dar vazão ao poder pessoal de cada aluno [indivíduo, cidadão], valorizando seu potencial para alcançar, dentro de seu ritmo, a aprendizagem, além da necessidade de formação dos profissionais e de realização de pesquisa, troca de experiência e atuação conjunta com a comunidade.

Para o governo brasileiro, inclusão digital é:

Garantir, à maior parte possível da população brasileira, a obtenção dos conhecimentos necessários para utilizar com proficiência os recursos de informática e telecomunicações existentes, o acesso físico regular a estes recursos e a capacidade de gerar ou receber conteúdo por estes meios (Barcellos, 2004, p. 8).

Na ótica de Silva (2000), a inclusão digital tem por objetivo a inclusão social, uma vez que a intenção de seus idealizadores é a erradicação do denominado “analfabetismo digital”. Dessa forma, ao se capacitar as pessoas para a utilização dos recursos das TICs, promove-se, por extensão, o estímulo para o verdadeiro exercício da cidadania.

Corroborando com essa argumentação, Gonçalves (2001) acredita que a inclusão digital é uma forma abrangente de se alcançar a inclusão so-

cial, porém, observa que não é suficiente dotar o indivíduo com o acesso aos recursos de tecnologia ou meios de utilização da internet, para que este seja considerado como “incluído digitalmente”.

Desse modo, apresenta-se um desafio, na medida em que a promoção da integração e interação das pessoas é uma proposta cujo resultado não é apenas o de

[...] disponibilizar o acesso às fontes de informação e ao conhecimento que, em uma sociedade democrática, devem estar acessíveis a todos os cidadãos, mas implica em um trabalho de conscientização e sensibilização das pessoas, em um trabalho voluntário e na união de esforços da sociedade como um todo (Barcellos, 2004, p. 4).

Do outro lado da moeda encontra-se o contexto de exclusão. Nesse sentido, Spagnolo (2003, p. 1) conceitua esse termo como “[...] utilizado para sintetizar todo um contexto que impede a maior parte das pessoas de participar dos benefícios das novas tecnologias de informação”.

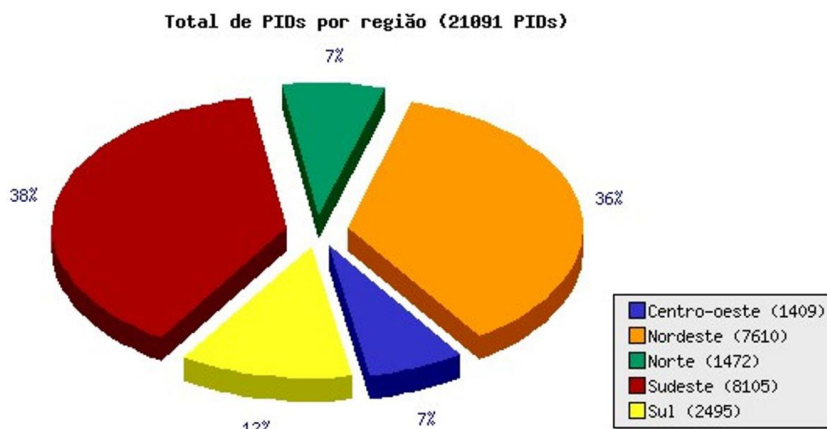
Como consequências desse processo, encontram-se: a acentuação da desigualdade social; a dificuldade do acesso ao conhecimento; e o aumento do abismo existente entre pobres e ricos. Dessa maneira, sustenta o autor acima que é importante a implementação de políticas públicas por parte dos organismos governamentais, notadamente nos países que ainda não alcançaram índices sustentáveis de desenvolvimento, com a intenção de minimizar a diferença entre aqueles denominados “inoincluídos” dos “infoexcluídos”.

## Inclusões Digitais no Brasil

A inclusão digital representa um esforço constante e crescente, pois o domínio das novas tecnologias de computação e de comunicação torna-se cada vez mais condição necessária para participar de forma ativa na sociedade atual. As ameaças de privação das telas, segundo Cazeloto (2008, p. 17) são chamadas: “apartheid digital, tecnoapartheid, digital divide ou abismo tecnológico, entre outros”.

No Brasil, assim como em vários outros países, o governo é o principal fomentador de programas de inclusão digital. Por isso o governo federal, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MICT), criou um mapa dos pontos de inclusão digital no país (PIDs) (gráfico 1).

## Gráfico 1 - Quantidade de PIDs no Brasil por região.



Fonte: MICT, 2016.

Somente no Amazonas, existe um total de 328 PIDs e um total de 15 programas de inclusão digital. Podem-se citar como maiores programas: o Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), que possui 106 pontos de inclusão digital; o Programa de Inclusão Digital, do Governo do Amazonas, com 96 PIDs; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com um total de 61 PIDs.

A tabela 1 lista os programas ativos em Manaus. Em tópico específico no decorrer dessa pesquisa, esses programas serão explicitados com maiores detalhes.

**Tabela 1 - Programas e projetos de inclusão digital em Manaus.**

Nome do Programa	PIDs
Casa Brasil - ITI	3
CIDs Fundação Bradesco	6
Conecta	43
EICs - CDI	16
Escol@ Virtual - Fundação Bradesco	1
Estações Digitais Fundação Banco do Brasil	1
GESAC	106
Programa de Inclusão Digital - Governo do Amazonas	96
ProInfo	61



Nome do Programa	PIDs
Projeto Maré – SEAP	1
Rede Cyberela / CEMINA - (1 Pids)	1
Telecentros Comunitários Banco do Brasil	22
Telecentros Petrobrás	4
TIN – MDIC	15
Tonomundo	2

**Fonte: MICT, 2019.**

Apesar de uma quantidade significativa de programas de inclusão digital, o Brasil ainda possui um índice de inclusão digital baixo. Dados recentes revelam que 25 milhões de brasileiros estão conectados à rede mundial de computadores, o que equivale a 13,59% da população (IBGE, 2009).

A diferença na margem populacional dos brasileiros que não dispõem de acesso a computadores se traduz em outro fenômeno: o da exclusão digital. Segundo Neri (2003), estas exclusões não só refletem de certa forma, as desigualdades existentes na sociedade brasileira, mas pereniza as mesmas, já que exclui a maior parte da população dos meios considerados necessários para participar futuramente do mercado de trabalho, de processos educacionais e do acesso a informações importantes.

Reforçando a argumentação, Emmot (2004) critica que:

Tornou-se moda agora lamentar a nova “exclusão digital” entre os que possuem computadores pessoais [...]. Esta ideia pode ter algum valor quando aplicada a desigualdades entre países, [...] pode indicar o fato de que alguns tipos de investimentos estão bloqueados nos países pobres por falta de infraestrutura (Emmot, 2004, p. 261).

No Brasil, desde a década passada, o governo vem instalando laboratórios de informática na rede pública de ensino, com soluções variadas, mas que representa um avanço para a educação pública brasileira. O acesso às TICs pode levar a uma nova visão de sociedade, se utilizado a favor das populações social e economicamente excluídas.

Para Emmot (2004), o problema da exclusão digital não é apenas a falta de acesso a um computador e ter acesso a Internet.

Se fosse este o caso, as bibliotecas públicas poderiam ser a solução. O problema é, em primeiro lugar, a falta de preparação educacional (isto é, de conhecimentos básicos de linguagem e de matemática) necessária para usar o computador (Emmot, 2004, p 262).

Um dos programas mais antigos é o programa PROINFO, criado em abril de 1997, pelo Ministério da Educação, cujo trabalho principal é o de introduzir as TICs nas escolas públicas de ensino médio e fundamental. Além disso, outras iniciativas foram tomadas, como a disponibilização de laboratórios de informática nas escolas brasileiras e o acesso à internet com banda larga.

Na crítica feita por Sorj e Guedes (2005), a inclusão digital é geralmente definida pela relação entre a porcentagem de pessoas com acesso às TICs, principalmente a internet. A metodologia empregada pelos órgãos de pesquisa para identificar as pessoas incluídas envolve geralmente o número de computadores por domicílio e/ou de computadores por domicílio com acesso à internet.

As principais críticas a esse modelo metodológico dizem respeito ao tipo de inclusão digital que é mensurado no Brasil. Por exemplo, há um significativo número de pontos de acesso coletivos (telecentros, *lan houses*<sup>5</sup>, *cybercafés*<sup>6</sup>), entre outros. Em outra perspectiva, verifica-se que muitas famílias de classe média normalmente possuem mais de um computador por domicílio, o que não ocorre com famílias de baixa renda, e isto pode significar, no cômputo global, uma interpretação diferenciada da realidade.

Para que a inclusão digital processada no ambiente escolar brasileiro tenha êxito, no entanto, seria necessária a participação de outros fatores, como a capacitação de professores para que as práticas pedagógicas sejam integradas ao uso dos computadores. Segundo Knight (2006), a educação convencional torna-se cada vez mais cara devido à tecnologia envolvida não ter mudado muito durante séculos. Apesar disso, o estudo denominado Mapa da Inclusão Digital no Brasil (MID) oferece outros olhares sobre a educação tecnologicamente aplicada.

---

*5 Estabelecimentos comerciais onde as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso à informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou online.*

*6 Locais que podem funcionar com bar ou lanchonete e oferecer, ao mesmo tempo, acesso à internet, mediante o pagamento de uma taxa, geralmente cobrada por hora de uso.*

## Mapa da inclusão digital no Brasil

Como enfoca Silva Filho (2009), o MID objetiva mapear a inclusão digital no país, identificando programas, projetos e pontos de inclusão digital, em âmbito federal, estadual e municipal, independente da natureza jurídica de quem o patrocina ou financia (se público e/ou privado). É também responsável por desenvolver, junto a Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia, metodologias estaduais de inclusão digital.

De acordo com o MICT (2008), o MID foi estruturado a partir da proposta tecnológica avançada por profissionais da educação de renome nacional, quando foram delimitados, de forma quantitativa, os telecentros públicos e as iniciativas privadas, constituídas na forma de *lan houses* e *cybercafés*. O desfecho desse estudo possibilitou a apresentação de um quadro nacional onde foi possível realizar uma metodologia de coleta de dados que atualmente foi, de forma ampla, adotada e atualizada pelo MID.

Na opinião de Silva Filho (2009), o estudo promovido pela UNESCO teve uma clara intenção de mostrar a realidade da inclusão digital no Brasil. Para tanto, foi possível identificar o mapeamento da inclusão digital não apenas considerando-se os pontos físicos e estruturas tecnológicas existentes, mas abordando principalmente estudos na área, portais, *sites* e vários especialistas na temática, com a pretensão de compreensão da realidade atual e sua divulgação.

Essa gama de conhecimentos fez surgir a proposta do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), particularmente na criação de outros projetos de pesquisa em inclusão digital, como o Centro Nacional de Referência em Inclusão Digital (CENRID) e a Plataforma de Aprendizagem Informacional, cujo objetivo era primordial era de suprir as possíveis carências e demandas apresentadas pelo MID.

Através do MID, é possível visualizar diversas abordagens a respeito da inclusão digital no país. Nas tabelas 2 e 3, por exemplo, encontram-se dados relativos às cinco maiores e menores unidades da federação, em relação ao grau de inclusão digital.

**Tabela 2 - Principais unidades federadas que apresentam maior grau de inclusão digital.**

<b>Unidades da federação</b>	<b>Moradores em domicílios particulares permanentes</b>	<b>Possuem computador</b>	<b>Moradores com acesso a computador/ total de moradores</b>
Distrito Federal	2.035.459	485.820	23,87%
São Paulo	36.719.202	6.603.586	17,98%
Rio de Janeiro	14.298.735	2.217.769	15,51%
Santa Catarina	5.319.120	654.177	12,30%
Paraná	9.471.919	1.097.529	11,59%

Fonte: IBGE, 2018.

**Tabela 3 - Principais unidades federadas que apresentam menor grau de inclusão digital.**

<b>Unidades da federação</b>	<b>Moradores em domicílios particulares permanentes</b>	<b>Possuem computador</b>	<b>Moradores com acesso a computador/ total de moradores</b>
Maranhão	5.621.913	115.211	2,05%
Piauí	2.832.095	78.811	2,78%
Tocantins	1.143.283	31.533	2,76%
Acre	552.016	18.881	3,42%
Alagoas	2.797.246	100.664	3,60%

Fonte: IBGE, 2018.

## Amazonas: Inclusão Digital por Meio da Educação

O Amazonas, com uma população estimada em 3,3 milhões de habitantes, distribuídos por uma área de 1,5 milhões de quilômetros quadrados, desafia qualquer tipo de integração com seus 62 municípios. Não seria diferente com a inclusão digital. Para sanar essas dificuldades, o governo do Estado do Amazonas contratou a empresa Hughes para instalar antenas e

torres de recebimento de sinais Wi-Fi<sup>7</sup> ou WiMAX<sup>8</sup>, que levará o acesso à internet a todos os municípios do interior. Segundo o governo estadual, a previsão é que o projeto esteja concluído até o ano de 2010. Essa iniciativa é parte do Amazonas Digital, que visa a levar a conectividade e integração entre as cidades do interior do Estado e a capital Manaus (Nascimento, 2009).

Com isso o governo do Estado pretende expandir o projeto de educação a distância e passará a beneficiar 20 mil estudantes de 700 comunidades rurais do Amazonas, com a oferta de ensino médio via satélite. Ainda segundo a assessoria de comunicação do governo estadual, a infraestrutura dos telecentros que receberão estes sinais conta com um centro de mídia em Manaus, enquanto as escolas públicas possuem antenas para receber o acesso e receptores para direcioná-los às salas de aula.

De acordo com Teixeira e Monteiro (2009), o projeto, denominado Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, foi lançado em 2007, inicialmente destinado a atender ao primeiro ano do ciclo médio. Atualmente, são 740 salas de aula em 400 escolas, distribuídas em 62 municípios do interior do estado. Nelas, os estudantes se comunicam com os professores das várias disciplinas por um sistema de videoconferência e são orientados localmente por um professor que acompanha as tarefas, tira dúvidas e aplica provas.

Essa modalidade de ensino possui as mesmas características dos cursos presenciais, no que diz respeito à carga horária e conteúdos curriculares, além de ofertar também certificados de conclusão de curso devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação.

## *Inclusão digital em Manaus*

A inclusão digital na cidade de Manaus vem se tornando uma realidade. Até o primeiro semestre deste ano, a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pretende incrementar a inclusão digital com a instalação de telecentros (laboratórios de informática) em 220 escolas municipais localizadas nas zonas urbana e rural (Costa, 2009).

---

*7 Wi-fi – Wireless Fidelity, mais conhecida como rede sem fio.*

*8 WiMax - Worldwide Interoperability for Microwave Access/Interoperabilidade Mundial para Acesso de Micro-ondas. Especifica uma interface sem fio para redes metropolitanas. O padrão tem como objetivo estabelecer a parte final da infraestrutura de conexão de banda larga oferecendo conectividade para uso doméstico, empresarial e em hotspots (ponto de acesso).*

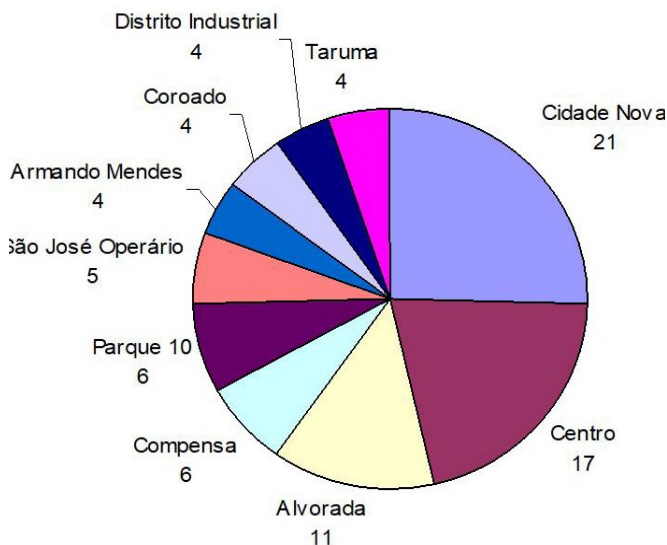
Nos telecentros serão desenvolvidos diversos projetos de inclusão digital, que vão desde a formação em informática básica até a utilização dos recursos da internet em projetos e programas educacionais e comunitários. Além disso, existem diversos programas voltados para a inclusão digital executados por entidades não ligadas à esfera governamental, ou em parceria com o mesmo, seja estadual ou municipal.

## Programas e projetos

Manaus, segundo dados do MICT, possui atualmente 15 projetos que serão comentados a seguir. O gráfico 2 mostra como os programas estão divididos pela cidade de Manaus.

**Gráfico 2 - PIDs em Manaus, por bairro (10 maiores).**

**Quantidade PDIs - 10 maiores**



**Fonte: MICT, 2016.**

## Projeto GESAC

De acordo com Sartório (2008), o Programa GESAC teve início em julho de 2003, quando foram estabelecidas parcerias entre órgãos do governo federal, tais como o Ministério das Comunicações (MC), Ministério do Plane-

jamento (MP), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Defesa (MD) e Instituto de Tecnologia da Informação (ITI).

O principal objetivo do programa é “promover a inclusão digital como alavanca para o desenvolvimento social auto-sustentável e promoção de cidadania”, principalmente de pessoas das classes C, D e E, que dificilmente teriam acesso aos serviços da chamada “sociedade da informação”. Esse programa permite o acesso à Internet em alta velocidade (utilizando estações VSAT<sup>9</sup> e modems<sup>10</sup> que permitem a conexão à Internet, via satélite) funcionando em escolas, unidades militares e telecentros, com uma média de conexão em sete computadores em cada ponto.

Como registra Sartório (2008, p. 1):

Os pontos de presença, como são denominados os locais que receberam a antena para a conexão via satélite, estão instalados em escolas públicas que já possuíam laboratórios de informática montados e que estão situados em municípios com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), ou nas periferias das grandes cidades.

A abrangência do GESAC envolve sua implementação em todos os estados brasileiros, inclusive comunidades indígenas, comunidades rurais, remanescentes de quilombolas e nos quartéis militares instalados nas regiões de fronteira entre o Brasil e países vizinhos, atingindo, por conseguinte, as regiões mais remotas do país.

Atualmente, encontram-se registrados 3.200 pontos de presença, os quais se encontram instalados em cerca de 2.500 unidades municipais. Em termos de magnitude tecnológica, pelo menos 28.000 computadores encontram-se ligados em rede através da internet, e a projeção é de alcançar, em futuro não muito distante, um total de 6,4 milhões de pessoas.

A distribuição desses pontos é apresentada da seguinte forma: na região sudeste encontra-se 382 em São Paulo, 431 em Minas Gerais, 162 no Rio de Janeiro, 69 no Espírito Santo; na região norte existe 81 pontos instalados no Amazonas, 166 no Pará, 105 no Maranhão e 21 em Roraima – este último contempla, em sua maioria, áreas militares, com apenas 6 pontos instalados em escolas; no nordeste encontram-se 84 pontos no Rio Grande do

*9 Também conhecidas como indoor unit, as estações VSAT – Very Small Aperture Terminal podem, através de uma só antena, agrupar vários tipos de serviços para a transmissão de dados.*

*10 O termo “modem” representa a junção dos termos modulador-demodulador. Trata-se de um dispositivo eletrônico que modula um sinal digital em uma onda analógica, pronta a ser transmitida pela linha telefônica, e que demodula o sinal analógico e o reconverte para o formato digital original.*

Norte; 28 em Sergipe; 36 em Alagoas; 187 em Pernambuco e 230 na Bahia; na região sul, 139 pontos no Paraná, e 190 no Rio Grande do Sul, além de um número considerável de pontos instalados na região centro-oeste.

## *Casa Brasil*

Conforme informações trazidas por Brandão (2007), o Projeto Casa Brasil é uma iniciativa do governo federal que reúne esforços de diversos ministérios, órgãos públicos, bancos e empresas estatais para levar inclusão digital, cidadania, cultura e lazer às comunidades de baixa renda. Implantado em 2004 com o objetivo de criar um equipamento público com diversos módulos em que se realizam atividades em torno dos temas “Inclusão Digital e Sociedade da Informação”, o projeto visa à criação de espaços voltados para uso intensivo das TICs. No intuito de capacitar os segmentos excluídos da população para a inserção crítica na sociedade do conhecimento, buscando superar e romper a cadeia de reprodução da pobreza, atualmente existem 50 unidades do Casa Brasil em funcionamento.

Em Manaus, a primeira unidade do projeto Casa Brasil foi inaugurada em 2007, contemplando sala de leitura, auditório e sete salas equipadas com 20 computadores, funcionando como telecentro. Os recursos de informática são utilizados em cursos de informática e acesso livre da comunidade (Araújo, 2007).

A sede da Casa Brasil em Manaus está situada no Ciaca Sul 1, zona sul de Manaus, estando prevista a construção de outra unidade no Ciaca Cajual, localizado no bairro Morro da Liberdade.

## *Centros de Inclusão Digital (CIDs)*

Na definição da própria instituição mantenedora, os Centros de Inclusão Digital (CIDs):

São espaços comunitários que, além prover acesso público ao computador e à internet, funcionam como catalisadores do desenvolvimento social, promovendo o uso contextualizado da tecnologia no oferecimento de cursos e suporte à integração profissional em diversas áreas (Fundação Bradesco, 2010, p. 1).

Ainda conforme explicações trazidas pela Fundação Bradesco (2010), a criação dos CIDs se deu em 2004, existindo, atualmente, em número de 33, sendo 15 em parceria com a Microsoft. A intenção maior do CID é de oferecer incentivo:



[...] ao protagonismo juvenil e à gestão participativa, através da criação de uma rede de auxílio mútuo – formada pelos centros comunitários, escolas públicas, Fundação Bradesco e seus parceiros tecnológicos – visando o oferecimento de soluções aos problemas sociais (Fundação Bradesco, 2010, p. 1).

Em Manaus, a Fundação Bradesco, desde 2007, é responsável pela instalação e manutenção do CID, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Associação de Motricidade e de Estudos Gerontológicos do Amazonas (AMEGAM), oferecendo cursos gratuitos de informática à comunidade, inicialmente voltado com foco para o atendimento a idosos.

Posteriormente, esse acesso se estendeu para o atendimento a crianças, jovens, adultos e moradores do entorno do Campus Universitário da UFAM. Os recursos tecnológicos estão ligados à rede e satélite da UFAM, permitindo aos interessados realizar cursos presenciais ou à distância, como suporte à integração profissional em diversas áreas.

## Conectar

O Conectar nasceu a partir da identificação da necessidade de alguns governos estaduais e prefeituras em acelerar seus projetos de inclusão digital para a rede de ensino público. A empresa de telefonia celular Oi e a Telemar anteciparam esse processo, fornecendo conexão gratuita para cerca de 2.000 escolas que já contam com computadores e têm cobertura do Velox, produto de internet de alta velocidade. Até agora mais de 2 milhões de alunos são beneficiados pela antigo programa Comunidade Digital Telemar, agora simplesmente Conecta.

## Escolas de Informática e Cidadania (EICs)

Como explica Ferreira (2000), tratam-se de entidades criadas em 1995 pelo Comitê para Democratização da Informática (CDI), que compreendem espaços informais de ensino com vistas à promoção da capacitação técnica em informática e da ampliação de horizontes a estudantes, através do incentivo ao posicionamento crítico voltado para sua realidade social.

Para sua concretização, é necessário haver a parceria entre o CDI e associações de caráter comunitário, bem como empresas, órgãos governamentais e organizações não-governamentais (ONGs), ou seja, toda a rede

institucional que tenha por finalidade atender públicos com necessidades especiais. Até o momento, existem 891 EICs, as quais encontram-se distribuídas por 19 estados da federação.

## Escol@ Virtual

Segundo Brazolin (2009), refere-se a mais um projeto da Fundação Bradesco, que foi criado em 2001 na intenção de promover espaços virtuais e presenciais a partir dos quais o aluno é o principal agente e condutor de sua aprendizagem.

Por sua arquitetura, a Escol@ Virtual se dedica ao gerenciamento da aprendizagem, oferecendo um ambiente integrado de ferramentas tecnológicas e uma metodologia de mediação pedagógica onde a tônica é a valorização do ritmo e da capacidade particular de aprendizagem de cada aluno.

Ainda conforme informações do autor supracitado, existem atualmente cerca de 40 escolas, cuja concentração abrange 26 estados e o Distrito Federal. A meta prioritária é de atender, seja no ensino a distância ou presencial, alunos de todo o Brasil, através de cursos oferecidos gratuitamente. Nesse contexto, são 150 cursos oferecidos nas modalidades *on line* e semipresencial, particularmente através de parcerias entre a Fundação Bradesco e grandes provedores de conteúdo.

## Estações Digitais da Fundação Banco do Brasil

O programa de inclusão digital da Fundação Banco do Brasil foi criado em 2004 e consiste na implantação de Estações Digitais em comunidades que não têm acesso as tecnologias de informação e comunicação, em parceria com entidades locais e organizações do Terceiro Setor.

As Estações Digitais têm o objetivo de combater a exclusão social através da inclusão digital. Administradas e zeladas pela própria comunidade, cada Estação Digital nasce com a missão de ser uma unidade autosustentável, garantindo a sua continuidade a partir das potencialidades existentes em cada região. Atualmente, existem 166 Estações Digitais localizadas em pequenos municípios do Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste (IBICT, 2010).

## *Programa de Inclusão Digital - Governo do Amazonas*

A implantação desse programa deu-se em 2005, sendo sua coordenação atribuída ao Conselho de Desenvolvimento Humano (CDH). Desde sua criação, o programa já contemplou 9.534 alunos da capital e 7.130 em 33 municípios, através da rede estadual de ensino, onde encontra-se presente em 55 escolas estaduais.

Segundo o IBICT (2010), o Projeto de Inclusão Digital surgiu da extinção de outro programa, denominado “Rede Cidadã Digital”, e atualmente é desenvolvido em parceria firmada através do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), tendo como princípio balizador a garantia de incluir digitalmente e oferecer oportunidades a jovens de baixa renda.

## *Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)*

Criado em 1997, o PROINFO objetiva a promoção de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, através do uso da telemática. Sua organização é descentralizada, existindo uma coordenação estadual em cada estado da federação. Dentre suas atividades, a principal é a introdução de TICs em escolas públicas, através da articulação de esforços e ações promovidas pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Esses últimos representam estruturas dotadas de TICs, onde convergem educadores e especialistas no assunto, existindo, no momento atual, 376 núcleos distribuídos em todo o território nacional. A coordenação geral do PROINFO fica a cargo da Secretaria de Educação a Distância (SEED), através de seu Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC), que opera em regime de parcerias firmadas com as Secretarias Estaduais e algumas municipais de Educação (MEC, 2010).

## *Projeto Maré*

Trata-se de um projeto desenvolvido por iniciativa do Ministério da Agricultura, tendo sido implantado em 2004, pela Secretaria Especial de Agricultura e Pesca (SEAP), com a parceria de instituições como o Banco do Brasil e Ministério das Comunicações.

Possui como objetivo capacitar comunidades pesqueiras no uso das TICs, com vistas a potencializar a organização de colônias e associações de pescadores, promovendo sua inserção digital, de forma a democratizar o acesso à informação. No momento, são 26 unidades que se encontram funcionando, beneficiando um total de mais de 3.000 pescadores. Sua limitação é que apenas 5 telecentros possuem acesso à rede internet (IBICT, 2010).

## *Rede Cyberela*

A Rede Cyberela é uma das estratégias do Projeto de Inclusão Digital de Mulheres Comunicadoras da entidade denominada Comunicação, Educação e Informação em Gênero (CEMINA). Composta por 29 comunicadoras e lideranças comunitárias que foram selecionadas por concurso e mais uma vencedora do Programa de Experiências Sociais Inovadoras promovido pelo Banco Mundial. A Rede Cyberela foi criada em 2002 com o objetivo de proporcionar visibilidade às iniciativas das mulheres de norte a sul do Brasil através da rádio na Internet e capacitá-las nas novas tecnologias de comunicação digital, na expectativa de melhorar a qualidade da produção de seus programas e facilitar o intercâmbio de conteúdos em rede. Atualmente, existem 24 rádio-telecentros distribuídas pelo país (IBICT, 2010).

## *Telecentros Comunitários Banco do Brasil*

Criado com a intenção de fornecer componentes de telecentros, capacitação de monitores e articulação de parcerias, fomento e desenvolvimento local, o Programa de Inclusão Digital do Banco do Brasil criou telecentros comunitários, definidos como espaços com infraestrutura em informática, destinado ao público de baixa renda, com grau de escolaridade mínima e pouco ou nenhum acesso às TICs.

Na consideração trazida pelo IBICT (2010, p. 1), os telecentros podem ser definidos como “[...] porta de entrada para a comunicação e o estímulo à melhoria das relações comunitárias, sem privilégios ou restrições”. Existem, atualmente, 1.639 telecentros comunitários instalados por todo o país, beneficiando mais de 4 milhões de usuários/ano.

## Telecentros Petrobrás

O projeto Telecentros Petrobrás teve início em 2005 com a assinatura do convênio entre a Rede de Informação para o Terceiro Setor (RITS), o ITI e a Petróleo Brasileiro S/A (PETROBRAS), que prevê a instalação e o funcionamento por dois anos de 50 Telecentros, cada uma com 10 a 20 computadores ligados à Internet, em entidades de regiões de baixo IDH de todo o Brasil. A iniciativa integra o Programa Petrobras Fome Zero e visa ampliar a cidadania por meio da inclusão digital, fazendo uso intensivo da TIC. Atualmente, existem no Brasil 50 unidades do projeto (IBICT, 2010).

## Telecentros de Informação e Negócios (TIN)

Com sua implantação em 2001, o Projeto Telecentros de Informação e Negócios (TIN) objetivou a inserção digital de micro e pequenos empreendedores, com o intuito de “[...] promover a sua capacitação e treinamento nas modernas ferramentas disponíveis na Internet, criar oportunidades de negócios e trabalho que induzam ao crescimento na produção e geração de emprego e renda” (IBICT, 2010, p.1).

Implantados pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, esses telecentros contam ainda com a parceria das seguintes instituições: Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Banco da Amazônia, Caixa Econômica Federal, Banco Central, Comissão de Valores Mobiliários e o Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No momento atual, registra-se a existência de 613 TINs, os quais encontram-se conectados a uma rede específica, sendo acessada pelo portal dos telecentros, e onde o usuário tem à sua disposição conteúdos de interesse, além de comunidades virtuais, ferramentas de busca e informações para o público microempreendedor (IBICT, 2010).

## Projeto Tonomundo

Projeto voltado para as ações de responsabilidade social realizados por empresas privadas. Iniciou-se com a denominação de Projeto Telemar Educação, e atualmente é conhecido pelo nome de Projeto “Tonomundo”. Sua intenção é de buscar transformar a realidade das comunidades através

da elaboração e implementação de projetos de cunho comunitário, capacitando os indivíduos para que estabeleçam e valorizem ações sustentáveis.

Segundo Fichmann (2007), trata-se de um projeto onde a tônica principal reside na implantação de laboratórios de informática e disponibilização de acesso à informática em escolas públicas de Ensino Fundamental, com prioridade para iniciativas onde sejam promovidas a integração entre família e escola, bem como as que valorizem a renovação dos valores cidadãos.

# O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES

Para diversos historiadores, o ensino de nível superior tem suas raízes ainda na Antiguidade Clássica, onde as civilizações gregas e romanas são consideradas como berço das escolas de alto nível, construídas “[...] para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica, direito” (Luckesi, 1998, p. 2).

Infelizmente, as invasões bárbaras acontecidas entre os séculos V e X interromperam esse processo. De acordo com Reis Filho (2002), a retomada daquilo que se pode considerar como o nascimento das universidades só veio a acontecer entre os séculos XI e XV, isto é, entre o final da Idade Média e a Reforma, cuja responsabilidade é atribuída à intervenção da Igreja Católica, no sentido da unificação do ensino superior em um só órgão, a “universidade”. Tal contexto é resultante de todo um esforço da Igreja para fundamentar sua ação político-religiosa, particularmente na preparação de seu quadro clerical.

É de Oliveira (2005) a alusão de que o século XIII representou uma enorme importância, no que diz respeito à proliferação de escolas em nível superior. Dessa época, inclusive, é que se registra o aparecimento de universidades renomadas, principalmente na França, a exemplo da Notre-Dame e São Victor, Chartres e Claraval. Acrescenta ainda a autora:

O fenômeno da concentração escolar acentua-se no século XIII: alguns centros de estudo assumem uma importância verdadeiramente excepcional. Vê-se afluírem lá os mestres e os estudantes: o ensino ganha aí um desenvolvimento novo; enfim e sobretudo, estes centros recebem uma *organização jurídica* análoga à das corporações de ofícios. Tal é a origem das universidades (Oliveira, 2005, p. 2, grifos no original).

A título de ilustração dessa emergente proliferação, a autora acima destaca que as mais antigas universidades de que se tem notícia são, respectivamente: Paris e Bolonha, em 1200; Oxford, em 1214; e Nápoles, em 1224.

Apesar de esse período ser claramente identificado pelo forte apelo ao ambiente dogmático do clima religioso dominante, havia segundo atesta Luckesi (1998), no ambiente das escolas universitárias, o hábito das discussões abertas, dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo e especificidade de determinadas disciplinas, apesar de que os mesmos ocorriam sob a tutela e vigilância de professores, que aplicavam a moderação e ortodoxia das ideias e eventuais discussões.

Para Fávero (1995), a característica mais marcante desse período é a tentativa de homogeneização do conhecimento básico para todas as especialidades, de modo a proporcionar aos futuros especialistas uma formação inicial unitária e geral. Na opinião dessa autora, não há como se falar em conhecimento científico nesse nascedouro, já que o trabalho intelectual desenvolvido nessa época girava em torno das “verdades” concebidas por meio da fé, da religião e da Filosofia, como fruto da severa vigilância mantida pela Igreja Católica sobre qualquer produção intelectual.

Imediatamente ao surgimento dos movimentos da Renascença e da Reforma e Contra-Reforma, consolidados durante o século XVI, o conceito de universidade passa a se destacar concomitantemente ao movimento de rebelião burguesa contra a ordem medieval. Nesse sentido, surge uma diversificação do conhecimento humano, que corresponde, aos olhares de vários pesquisadores, ao desenvolvimento da ciência moderna e a uma fragmentação dos órgãos de transmissão do saber. Na verdade, há várias críticas a essa fase, que é interpretada por autores do quilate de Verger (1990 *apud* Oliveira, 2005), como responsável pelo surgimento de uma universidade dissociada da realidade, cuja produção não acompanhava o espírito difundido pela Renascença e pela Reforma.

Na ótica desse autor, havia nas universidades certa imposição defensiva, que cuidava de tentar guardar as verdades já constituídas, definidas e tidas como definitivas, estáticas e restritivas, que não permitiam o acréscimo das numerosas descobertas que eclodiam aos valores do passado. As universidades, então, eram vistas como redutos de repetições dogmáticas, manipuladas por cátedras, cujos ensinamentos eram impostos por meio de teses autoritariamente demonstrativas. A possibilidade de contestação dessas “verdades” culminava em penas que poderiam levar seus autores à prisão, fogueira, perda da cátedra, excomunhão, afastamento de funções, entre outras.



Verger, em 1990, ao estudar a formação das universidades antigas, classificou as mesmas em três grupos principais: as universidades “espontâneas”; as universidades nascidas por migração; e as universidades “criadas”. No primeiro grupo, encontram-se aquelas instituições nascidas do desenvolvimento espontâneo de escolas pré-existentes, como as de Paris, Bolonha e, posteriormente, a de Oxford. “Ao se desenvolverem as relações sociais nesses locais, essas escolas passam a agregar um número cada vez maior de pessoas e a unir interesses diversos em seu seio” (Verger, 1990 *apud* Oliveira, 2005, p. 5).

O outro formato que define as universidades antigas corresponde àquelas formadas por migração. Na opinião do autor supracitado, esse fenômeno correspondeu ao processo de “secessão”, que culminou em um dos mais famosos movimentos históricos manifestados por jovens universitários na luta contra as autoridades locais de Paris e Bolonha. É exemplo notório desse tipo de universidade a de Cambridge, na Inglaterra, que nasceu da secessão oxfordiana de 1208, e foi reconhecida oficialmente em 1318 (Le Goff, 1984 *apud* Oliveira, 2005).

O movimento de secessão, que atingiu a França no período de 1229 a 1231, permitiu o surgimento das universidades de Angers e Orléans, tradicionais escolas de Arte e Direito, respectivamente, que existiam desde o século XII e que, após o final da secessão, continuaram a funcionar, porém com a característica de verdadeiras universidades. Para uma noção mais clara do alcance dessas instituições, somente nelas se podia estudar Direito Civil, disciplina proibida em Paris desde 1219. Angers foi oficialmente reconhecida como universidade em 1337, e Orléans em 1306.

Como explica Sosa (2007), as universidades por secessão originavam-se das disputas entre homens de saberes e autoridades locais. Muitas vezes, havia o rompimento das relações sociais e aqueles se dirigiam para locais onde houve mais proteção e aceitabilidade de suas ideias pelas autoridades e população em geral.

Na secessão de Paris (1229-1231), mestres e discípulos dispersaram-se por diversas cidades de França, das quais duas, Angers e Orléans, que já possuíam escolas de direito, passaram, quase um século depois, à categoria de universidade – a primeira, em 1306, a segunda em 1337 – devido ao afluxo dos emigrados da cidade de Sena. Também Oxford acolheu transfugas parisienses (Ullmann, 2000, p. 109).

A outra classificação trazida por Verger (1990 *apud* Oliveira, 2005) corresponde ao que denomina de “universidades criadas”, salientando que as mesmas eram formadas graças a bulas papais ou cartas de fundação emitidas pelos governantes locais, sendo definidos, na ocasião, seus estatutos e privilégios. Não obstante, é quase unanimidade a observação de que essas universidades apresentavam resultados medíocres, quando comparadas às grandes universidades espontâneas, só vindos a fortalecer-se em meados dos séculos XIV e XV, apesar da grande maioria ter sido criada no século XIII.

A grande contribuição desse tipo de universidade, no entanto, remete ao seu contexto histórico, em que se percebe uma tentativa de aproximação dos meios eclesiásticos e com a tentativa de tolerar ou de encorajar o desenvolvimento espontâneo de universidades, mesmo antes do desenvolvimento intelectual que viria a acontecer mais tarde. Nesse sentido, pode-se considerar que essa iniciativa representava uma espécie de tomada de consciência acerca do papel que as universidades poderiam desempenhar, principalmente por colocar indivíduos intelectualmente qualificados à disposição do Estado ou da Igreja, o que faz denotar, desde logo, o papel das universidades, tanto em sua utilidade prática quanto em seu alcance político. A universidade de Nápoles, criada em 1224 por Frederico II, é um exemplo clássico de universidades criadas.

Prosseguindo no exame cronológico, Luckesi (1998) constata que, a partir do século XVIII, surgiu uma corrente de pensadores pertencentes ao movimento iluminista, que ficaram conhecidos como “enciclopedistas”. A principal contribuição dessa vertente foi o questionamento do tipo de saber que era aplicado nas universidades, e que eram fincados principalmente nas *summas* medievais.

Mais adiante, no século XIX, onde se verifica o princípio da industrialização, a universidade medieval passa a ser mais combatida, notadamente por Napoleão Bonaparte, que apregoava a necessidade de aquisição do caráter profissional, para fazer face ao espírito positivista pragmático e utilitarista do Iluminismo. Sua principal atividade foi a fragmentação das escolas superiores, cada uma especificamente voltada para objetivos práticos definidos.

A partir da criação da Universidade de Berlim, em 1810, nova mentalidade foi constituída, em termos de preocupação com a pesquisa científica, em parte motivada pelas transformações impostas pelo processo nascente de industrialização da Europa, em parte resultado da retomada do pensamento

voltado para as descobertas humanas, formulação e ensino da ciência. Dessa mesma época, tem-se notícia dos primeiros esforços de implantação de universidades no Brasil (Fávero, 1995).

## O Ensino Superior no Brasil: Antecedentes Históricos

Segundo Luckesi (1998), até a chegada da Família Real ao Brasil, não havia cursos superiores no país, sendo permitido apenas aos luso-brasileiros – a maioria religiosa - realizarem seus estudos superiores na Europa, preferencialmente em Coimbra, capital portuguesa.

No ponto de vista de Santos *et al.* (2009, p. 3):

A história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de alguns brasileiros que não viam justificativa para criação de uma instituição desse gênero no país, considerando muito mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores.

De acordo com Coelho e Volpato (2004), as primeiras faculdades brasileiras, de Medicina, Direito e Politécnicas, foram fundadas após a instalação da Família Real em terras brasileiras. Os cursos criados nessas instituições visavam à formação de profissionais liberais e burocratas para o Estado. Nessa época, as atividades científicas eram pouco desenvolvidas no país, encontrando-se dispersas em estações experimentais, museus, institutos especiais e laboratórios. A ênfase era dada ao ensino, e as políticas educacionais desenvolvidas eram inspiradas no modelo francês de educação superior.

A primeira faculdade verdadeiramente instituída no país foi a Universidade do Rio de Janeiro que, infelizmente, só existia no papel, sendo criada pelo Presidente Epitácio Pessoa através do Decreto nº 14.343 para “[...] numa demonstração de *status* cultural, receber o Rei Alberto da Bélgica. Mas o rei foi embora, passou poucos dias e a Universidade do Rio foi fechada: já tinha cumprido seu papel” (Coelho e Volpato, 2004, p. 116).

Apesar de inúmeras críticas e relatórios denunciando sua criação apenas *in nomine*, a Universidade do Rio de Janeiro recebeu o mérito de ser a primeira instituição criada com o intuito de suscitar o debate em torno do

problema universitário brasileiro. No entanto, a instalação da corte em terras brasileiras favoreceu, aos poucos, a instituição de cursos em nível superior. Desse modo, nasciam as aulas régias, cursos e academias, voltados precipuamente para atender as necessidades militares da Colônia.

Assim é que, em 1808, é criada a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, cujos objetivos eram sobretudo atender à formação de oficiais e engenheiros civis e militares [...] ainda em 1808 foram criados o curso de cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano mais tarde o de Medicina (Souza, 2008, p. 41).

Efetivamente, o marco histórico da inauguração de instituições de ensino superior no Brasil deu-se com a criação da Faculdade de Medicina da Bahia, ainda em 1808, como resultado da evolução dos cursos de anatomia, cirurgia e medicina. Em 1854, surgiram as faculdades de Direito de São Paulo e Recife, como resultado da evolução dos cursos jurídicos. Em 1874, em função da separação dos cursos civis dos militares, fundaram-se a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Mais tarde, surgia a Escola de Engenharia de Ouro Preto, em Minas Gerais (Mendonça, 2000).

Note-se, entretanto, que o objetivo primordial desses cursos era de atender à formação de profissionais para atuar no Exército e na Marinha. Mais tarde, esses objetivos se voltaram para atender outras necessidades da Corte, sendo criados, na Bahia, cursos de Agricultura, em 1812; Química, em 1817, contemplando as áreas de Química Industrial, Geologia e Mineralogia; Desenho Industrial, em 1818; e Economia, em 1818. No Rio de Janeiro, foram criados o laboratório de Química, em 1812, e o curso de Agricultura, em 1814. Em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser conhecida como Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (Santos *et al.*, 2009).

## Período pós-independência

Após a Proclamação da Independência, em 1823, a ideia de criação de universidades, saindo dos moldes até então consagrados, de “escolas profissionais”, fez parte do contexto político. De acordo com Fávero (1995), em agosto desse ano a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, através de decreto, tinham a intenção de criar duas universidades: uma em São Paulo

e outra em Olinda, e onde se concentrariam todos os estudos de ciências e belas artes. Tal projeto vingou até o momento em que o Imperador resolveu dissolver a Constituinte, voltando a situação aos mesmos níveis anteriores. A autora acima traz ainda como contribuição a elaboração por Rui Barbosa, à época ilustre intelectual à frente de seu tempo, que, em relatório produzido e apresentado para o Ministério do Império, em 1822, expunha o seguinte teor:

A idéia da Universidade não se reduz em sua realização objetiva a concentração em certo e determinado local, de três, quatro ou cinco estabelecimentos de ensino superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes integrantes das instituições de que ela há de se compor, e relacionadas estas umas, com as outras, de modo que constituam um todo harmônico, animado do mesmo espírito, e tendendo ao mesmo fim (Barbosa *apud* Fávero, 1995, p. 34).

O saldo do período correspondente ao Império, em termos de organização e estruturação física de instituições de ensino superior é mostrado por Souza (2008, p. 87), na seguinte configuração:

- a) Faculdade de Direito de São Paulo, que teve sua origem no antigo Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 1827 e que em 1854 recebe aquela denominação;
- b) Faculdade de Direito do Recife, também proveniente do curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Como o curso Jurídico de São Paulo, o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito, transferindo-se no mesmo ano para Recife;
- c) Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro, iniciada parceladamente por atos do Príncipe D. João: o ensino de Anatomia, instituído em abril de 1808, de Medicina Clínica, Teórica e Prática, e Princípios Elementares de Matéria Médica e Farmacêutica, em 1813, que em outubro de 1832 se converte na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;
- d) Faculdade de Medicina da Bahia, no início Escola de Cirurgia, criada pela Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. Em dezembro de 1815 recebe a denominação de Academia Médico-Cirúrgica e, finalmente, com um decreto de 3 de outubro de 1832, passa a ser denominada Faculdade de Medicina da Bahia;
- e) Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nascida como Academia Real Militar, em 1810, e transformada, em 1832, na Academia Militar; em 1842, na Escola Militar; em 1858, na Escola Central,

destinada também ao ensino de engenharia civil; em 1874, recebe o nome de Escola Politécnica;

f) Escola de Minas de Ouro Preto, criada em novembro de 1875 e instalada em 1876.

Em 1909, foi criada a Universidade de Manaus. Em 1912, a Universidade do Paraná, através da Lei Estadual nº 1.824, constituída do agrupamento das Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. No entanto, a mesma não obteve o reconhecimento por parte do Governo Federal, tendo em vista que o Decreto-Lei nº 11.530, de março de 1915, determinava a condição de somente cidades com mais de 100.000 habitantes terem prerrogativas de abrir escolas superiores. Entretanto, mesmo não reconhecida oficialmente, essa instituição funcionou, vindo a ter seu reconhecimento oficializado em 1946 (Carvalho, 2008).

Na mesma medida, em 1927 foi instituída a Universidade de Minas Gerais, como resultado da junção das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina. A partir de 1930, iniciou-se um esforço conjunto no sentido de organizar e modificar a estrutura do ensino superior brasileiro. Como primeira medida, pactuou-se que o ajuntamento de três ou mais faculdades poderia legalmente chamar-se de universidade. Por conta disso, promoveu-se a reorganização, em 1933, da Universidade de Minas Gerais e, em 1934, da Universidade de São Paulo, já com a proposta de superação do simples agrupamento de faculdades.

Ainda nessa esteira, Romanelli (1996) esclarece que foram estabelecidas, em 1931, as primeiras diretrizes voltadas exclusivamente para o ensino superior. Partia-se do princípio de que a escola de nível superior era altamente hierarquizada desde suas origens, sendo tachada também de rígida e elitista, pouco se comunicando com a sociedade de que era parte.

Por conta disso, a reforma previa a reformulação do sistema de ensino, considerando alguns princípios básicos: existência de pelo menos três estabelecimentos de ensino superior para a constituição de uma universidade; concessão de relativa autonomia administrativa e didática das universidades como preparação gradual para autonomia plena; introdução do concurso de títulos e regulamentação do papel do livre docente; manutenção do regime de cátedra; introdução de algumas medidas relativas à organização acadêmica (flexibilidade e diversificação de metodologia, instituição de outros cursos de nível superior, como especialização, aperfeiçoamento e extensão universitária).

ria); e vida social universitária, onde a universidade teria um papel ativo em toda a comunidade (Romanelli, 1996).

Em 1934, uma comissão encabeçada por Armando Sales de Oliveira - à época Interventora do Estado de São Paulo - promulgou o Decreto nº 6.283, que instituiu a Universidade de São Paulo, fruto do agrupamento das seguintes escolas: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Escola Superior “Luiz de Queiroz” e o Instituto de Educação, incorporado em sua estrutura também a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fávero, 1995).

Deve-se a Anísio Teixeira, em 1935, no entanto, o pioneirismo no que corresponde à promoção de mudanças com vistas a reorganizar de forma mais dinâmica o ensino superior brasileiro. De acordo com Luckesi (1998), o pensamento desse personagem era de transformar a universidade brasileira em um centro de debates livres das ideias, dando à universidade a capacitação para discussão das questões nacionais, iniciativa que foi, infelizmente, abortada em função da implantação do período da ditadura imposta pela implantação do Estado Novo em 1937.

## *Período pós-Estado Novo*

A estrutura universitária baseada em agrupamentos de escolas e faculdades perdurou até meados de 1960, quando Darcy Ribeiro, discípulo e profundo apoiador das causas defendidas por Anísio Teixeira que, juntamente com uma equipe de intelectuais ligados à educação, elaborou o projeto que deu início à fundação da Universidade de Brasília, criada pela Lei nº 3.998, e cuja proposta inicial era de ser uma universidade genuinamente brasileira, criada a partir de uma reflexão nacional sobre os problemas nacionais. Tratava-se, portanto, de uma universidade nova, criada em uma cidade nova, com concepções político-ideológicas em clima de reformulação no Brasil.

Infelizmente, mais uma vez o Brasil se rendeu ao caráter despótico de ditaduras, desta feita a militar, instaurada no país a partir de 1964. A equipe de professores responsável pela idealização e instalação da Universidade de Brasília foi afastada de suas funções e demovida de suas ideias de renovação do saber. A maioria dos professores emigrou ou foi exilada para outros países (Mendonça, 2000).

Conforme esclarecido por Araújo (2008), de 1961 a 1996, a organização e a estrutura da educação escolar no Brasil foram regidas pela Lei nº

4.024/1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a seguir, veio a Lei nº 5.540/1968 (reforma do ensino superior); a Lei nº 5.692/1971 (reforma do ensino de primeiro e de segundo graus); e pela Lei nº 7.044/1982, que alterou artigos da Lei 5.692/71 referentes ao ensino profissional do segundo grau.

Antes, porém, Carvalho (2008) observa que já existia a regulamentação do regime universitário, identificado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, sendo conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa regulamentação, contudo, não trouxe um desenvolvimento que mostrasse um padrão de crescimento integrado.

Mesmo com o notável crescimento no número de instituições de ensino superior, entre os períodos de 1945 a 1964, Cunha (2007) observa que permanecia o cunho de integração de escolas isoladas.

Quando essas escolas atingiam certo número, em uma determinada cidade, agregavam-se em universidade, polarizadas por um vínculo institucional. Foi o caso das 9 universidades católicas. Quando esse vínculo não existia, o governo federal o providenciava através da “federalização” de faculdades estaduais e particulares (Cunha, 2007, p. 145).

A intervenção federal nesses nichos educacionais seguia o processo de modernização do ensino superior por meio da adoção de padrões de organização universitária vigentes nos Estados Unidos, e essa organização era vista como um imperativo da segurança nacional, pois a partir de sua estruturação resultaria a capacidade de criação de tecnologia para fins bélicos, um importante alvo político no contexto da Guerra Fria, praticada entre esse país e a extinta União Soviética.

Para Oliven (1999), os governos populistas que marcaram o Estado Novo foram alvo de uma ampla participação política da comunidade acadêmica em movimentos sociais. Interessados no ingresso da classe média nos meios universitários, o governo promoveu diversas modificações na estrutura e organização do sistema:

[...] a oferta de vagas no ensino médias públicas, as leis de equivalência que propiciaram um maior número de cursos secundários dando acesso aos vestibulares, a intensificação da escolaridade das mulheres e a gratuidade do ensino superior oficial (Coelho e Volpato, 2004, p. 118).



Ainda nesse período, ocorreu uma intensa massificação do ensino superior no país, principalmente ocasionada pela disseminação de escolas isoladas do setor privado, descaracterizando o modelo governamental de “universidade de elite”. A massificação do ensino e o controle ideológico das instituições públicas e privadas atuaram em prol de uma desmobilização política da comunidade acadêmica, cujo cenário foi caracterizado por uma série de censuras e imposições advindas de um regime autoritário sob o qual estava submetido o país.

## Período de o governo militar

O regime militar imposto após o golpe de 1964 procurou evitar que a universidade se tornasse cada vez mais crítica. Desse modo, tratou da expulsão de professores, da triagem político-ideológica dos novos docentes e da contenção do movimento estudantil, passando a reprimi-lo à medida que se organizava. Não obstante, Cunha (2007) refere que a ensino universitário continuava em crise, o que levou o Estado a promover a propalada “reforma universitária” em 1968, no bojo das consideradas “reformas de base”, políticas e nacionalistas.

A reforma educacional era plenamente apoiada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que apregoava a necessidade de o país possuir mais escolas e universidades públicas de boa qualidade. Ademais, consideravam que os estudos deveriam se voltar para os problemas nacionais, abandonando-se a ideia de copiar modelos estrangeiros.

De acordo com a opinião de Fernandes (1974 *apud* Fávero, 2006), as discussões propostas pelo movimento estudantil deram forma ao documento denominado de “Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil”, porém o golpe militar sustou sua implantação, preferindo consubstanciar o acordo mantido entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>11</sup> e a *United States Agency for International Development* (USAID), concebido como estratégia de hegemonia americana que se processou nos seguintes direcionamentos:

[...] assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do

---

<sup>11</sup> A denominação atual é simplesmente Ministério da Educação, apesar de preservar a antiga sigla: MEC

treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (Fávero, 2006, p. 17).

Ao mesmo tempo, preconizava-se a adesão ao Plano Atcon, denominada pela qual ficou conhecido o estudo realizado por Rudolph Atcon, em 1965, em parceria com o MEC, cujos resultados apontaram a necessidade de o Brasil implantar uma nova estrutura administrativa universitária, baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência.

De acordo com Fávero (2006), várias proposituras desse relatório foram incorporadas ao projeto da Reforma Universitária, a saber: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos; criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras.

O movimento estudantil, descontente com as reformas, passou a exigir mais das autoridades governamentais. O governo militar, então, passou a considerar tais atitudes como subversivas. Em 1967, emitiu o Decreto nº 62.024, criando uma comissão especial cujo bojo trazia as seguintes finalidades:

a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (Brasil, 1967, com adaptações).

Segundo explica Teixeira (1998), algumas recomendações advindas do relatório produzido por essa comissão foram incorporadas ao projeto de Reforma Universitária, tais como: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos. O princípio da autoridade nas instituições de ensino foi implementado mediante a aplicação do recurso da intimidação e da repressão, formalizado com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 477/1969. Nesses documentos, são definidas “[...] infrações disciplinares praticadas por profes-

sores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (p. 198).

Em que pese o caráter repressivo desses tempos, o próprio Grupo de Trabalho formado com a intenção de estudar as medidas que deveriam ser tomadas com vistas a resolver a “crise da universidade”, registrou:

O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva (Fernandes *apud* Michelotto, 2006, p. 89).

Trata-se, na opinião desse autor, do melhor diagnóstico elaborado por entidade governamental, em se tratando de análise dos problemas estruturais com os quais se defrontava o ensino superior no país, bem como das medidas exigidas para sua regularização. Um aspecto bem marcante deixado pelo Relatório diz respeito ao fato de que este chama a atenção sobre as bases em que estão fundadas as instituições de ensino superior no Brasil, considerando serem estas tradicionais e que, ainda que se verifiquem progressos, seu contexto é inadequado para atendimento das necessidades do processo de desenvolvimento, ressaltando que sua expansão se deu por vias quantitativas ou “por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos”.

## O Ensino Superior na Atual LDB

Apesar de o sistema educacional brasileiro ter vivenciado a promulgação de três leis anteriores que procuraram organizar e reformar esse segmento – a Lei nº 4.024/61 e as reformas através da Lei nº 5.540/1968 e 5.692/71 – interessa para esse estudo, particularmente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada a atual LDB e que traz, em seu bojo, vários artigos que contemplam modificações estruturais no complexo sistema de ensino superior.

Iniciando-se pelo capítulo destinado a descrever os “Princípios e Fins da Educação Nacional”, percebe-se, em seu art. 3º, V, a possibilidade de “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Ao mesmo tempo, o art. 7º esclarece que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que o particular cumpra as normas gerais da educação nacional e do respecti-

vo sistema de ensino; possua autorização de funcionamento e avaliação de qualidade efetuada pelo Poder Público; e possua capacidade de autofinanciamento.

O corpo da LDB suscita a questão de que a educação superior brasileira possui, entre suas finalidades:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como colaborar na sua formação contínua (Brandão, 2004, p. 175).

Ao mesmo tempo, concebe-se também que a educação superior tem por finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, além de promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituam patrimônio da humanidade, comunicando o saber através do ensino, de publicações ou outras formas de comunicação.

Em trabalho cuja finalidade foi observar o campo de forças nas instituições de ensino superior, em função das mudanças ocorridas a partir do advento da atual LDB, Colossi *et al.* (2001) consideraram como ponto de corte a exposição e discussão das transformações que afetam essas instituições. Tomando por base a configuração proposta por Lewin, esses autores propuseram o seguinte cenário de mudanças, observado no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - Forças de resistência e de mudanças no ensino superior.**

FORÇA DE RESISTÊNCIA	FORÇA DE MUDANÇAS
<b>NOVA LDB</b>	
Credenciamento e recredenciamento Provão Avaliação institucional Qualificação docente e do pessoal técnico-administrativo	Resistência natural a mudanças Defesa de interesse de grupos, privilégios pessoais e institucionais
<b>NOVO CENÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO</b>	
Perda do poder aquisitivo da classe média Mudança de valores sobre ensino superior Competitividade entre instituições nacionais de ensino Custos crescentes da educação	Medo de acompanhar novas posturas técnico-administrativas

FORÇA DE RESISTÊNCIA	FORÇA DE MUDANÇAS
<b>GLOBALIZAÇÃO</b>	
Influências mundiais no sistema educacional Competição entre instituições de ensino internacionais Novos interesses: IES como empreendimento Inovações tecnológicas no ensino	Medo de acompanhar novas posturas educacionais Medo de assumir novas atividades e tarefas atribuídas à função
<b>CONCEPÇÃO DE QUALIDADE</b>	
Cultura da qualidade em educação superior Ênfase no ensino centrado do aluno Valorização da pesquisa e extensão Ensino superior como instituição social	Conservadorismo ingênuo Custos financeiros da mudança Custos sociais da mudança Tempo de introdução da mudança Cultura organizacional Estrutura organizacional departamentalizada

**Fonte: Adaptado de Colossi et al. 2001.**

Na proposta desses autores, a universidade é um elemento representativo da educação superior, que funciona como uma instituição social. Não obstante, evidenciam-se ainda situações que se comparam com o cenário vivenciado antes das primeiras reformas universitárias. Como citam os autores, no que tange à atual LDB:

Suas propostas de implementação refletem a resistência que existe em função da necessidade de acompanhar os modelos de visão que atendem aos seus interesses. Apesar de pressões da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, das mudanças globais, de transformações na percepção quanto à qualidade de ensino, há uma tendência à manutenção das características atuais do ambiente ligado ao ensino superior, pois sua estrutura de poder é composta por diferentes blocos de interesse (Colossi et al., 2001, p. 51).

Isso representa afirmar que, embora haja uma predominância no quantitativo das instituições de ensino superior, ainda se tem uma busca incessante pelo atendimento das necessidades de mercado, onde prevalecem critérios econômicos. Desse modo, pode-se conceber que o ensino superior, particularmente na esfera privada, tem sentido de comercialização e prevalência de critérios utilitaristas, que acabam por causar prejuízo nas ações que possam privilegiar os aspectos sociais e os interesses de grupos minoritários.

A LDB, então, apesar de considerar que a educação superior é uma instituição social, cujo propósito é de formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve, não fomentou no ensino superior o ideal de que suas instituições se voltem para o social, apesar do interesse da sociedade nessa forma de ensino ter crescido significativamente. Parafraseando os autores acima citados, tem-se que:

Uma instituição social caracteriza-se pela estabilidade e durabilidade de sua missão. Além disso, é estruturalmente assentada em normas e valores emanados do grupo ou sociedade em que se insere. Uma instituição social é, fundamentalmente, um ideal, uma doutrina. Assim, a educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural (Colossi *et al.*, 2001, p. 51).

Portanto, a importância da LDB para a educação superior encontra-se mais centrada na tentativa de organização desse segmento, e responde ao argumento de que a oferta de educação em nível superior é uma função exclusiva e fundamental do poder público, na medida em que situa esse tipo de educação como mais um serviço, o qual seria regulado e comercializado no “mercado”, já que o poder público apenas teria outras prioridades educacionais, como o oferecimento dos ensinos Fundamental e Médio.

Segundo explicam Camargo *et al.* (2006, p. 38):

A partir da nova LDB, que estimulou o processo de diversificação dos modelos de IES, foram promulgados os Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, os quais estabeleceram os diferentes formatos possíveis de serem assumidos pelas IES, no caso universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos superiores. No que diz respeito aos centros universitários e faculdades de tecnologia, esta categoria foi regulamentada por meio dos decretos nº 2.208/97, nº 2.406/97 e nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, e por último o Decreto nº 5.225/04, de 1º de outubro de 2004.

A cada uma dessas formas de organização correspondem diferentes finalidades que envolvem o ensino, pesquisa e extensão, funções tipicamente desenvolvidas pelas universidades. No caso, por exemplo, das faculdades, escolas e institutos superiores compete unicamente a responsabilidade pelo

ensino de graduação, o que sem dúvida incentiva o surgimento de instituições privadas com esse formato, uma vez que não há necessidade de um maior investimento financeiro para o desenvolvimento de pesquisas. A educação é primordial nesta hora e todos correm atrás de uma educação de qualidade, visto que o país está em desenvolvimento, e não podemos nos dar o luxo de ficarmos para trás.

## Situações Atuais da Estrutura de Ensino Superior no Brasil

Em relação ao ensino de caráter superior, o sistema federal de ensino compõe-se das seguintes instituições mantidas pela União: universidades federais; instituições isoladas de ensino superior; centros federais de educação tecnológica. Além de ter responsabilidade na manutenção dessas instituições, o governo federal, por meio do MEC, supervisiona e inspeciona as diversas instituições de educação superior particulares. O MEC é o órgão líder e executor do sistema federal de educação. Em sua administração direta, o ministério possui em seu órgão colegiado o Conselho Nacional de Educação (CNE), que normatiza o sistema (Araújo, 2008).

Composto das Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), com 12 membros cada uma, ao Conselho Nacional de Educação compete (art. 1º Q da Lei Nº 9.131/1995):

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração de seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo ministro da Educação;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal;

f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação de legislação educacional, referentes à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

g) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo ministro da Educação.

A mesma lei institui o Exame Nacional de Cursos, o denominado “Prova”, o qual, segundo a legislação, avalia a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão das instituições de ensino superior e afere as competências e os conhecimentos adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

## *Classificação e peculiaridades das instituições de ensino superior*

No que diz respeito à classificação da estrutura de ensino superior brasileira, o INEP, entidade mantida pelo MEC, apresenta a seguinte tipificação, referendada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos e escolas superiores; e centros de educação tecnológica (Steiner, 2008).

Segundo consta na Constituição Federal brasileira, em seu art. 207, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade representado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Essa exigência, no entanto, não é mantida para as outras formas institucionais de ensino superior, conforme preceitua a LDB atual.

Steiner (2008) aponta ainda uma tipificação relacionada às instituições de ensino superior, de acordo com sua natureza jurídica, a saber:

a) Instituições públicas – podem ser caracterizadas como federais, estaduais e municipais; podem ser de direito público ou de direito privado;

b) Instituições privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas – quando não visam a lucros e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário;

c) Instituições particulares (empresariais) (Steiner, 2008, p. 2-3, com adaptações).

Fazendo-se um cruzamento entre as tipificações acima apresentadas, no que diz respeito às categorias administrativas e formas institucionais, e o



número de instituições de ensino superior existentes no país, segundo dados do INEP, tem-se o seguinte resultado (quadro 2).

**Quadro 2 - Total de instituições de ensino superior por natureza jurídica e categoria administrativa – 2017.**

Natureza jurídica	Tipo	Categoria administrativa			
		Univer- sidades	Centros universitá- rios	Facul- dades	IFs e CEFETs
Pública	Federal	94	0	4	35
	Estadual	84	1	45	0
	Municipal	67	6	54	0
Privada	Particular	1.779	82	1.653	0
	Comunitária / confessional	290	38	210	0
<b>TOTAL</b>		<b>2.314</b>	<b>127</b>	<b>1.966</b>	<b>35</b>

**Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2018.**

Os dados que serviram de base à elaboração do Quadro 2 identificam também que, no Amazonas, particularmente, existem 3 instituições públicas, sendo 1 universidade federal, uma estadual e um centro tecnológico federal. A mesma fonte de dados aponta, com base na consolidação efetuada até 2017, a presença de 16 instituições de caráter privado, sendo 3 centros universitários privados e 1 confessional; 9 faculdades privadas e 3 confessionais (INEP, 2017).

Do total de docentes que atuam nas instituições de ensino superior no Brasil, em exercícios ou afastados, 201 não possuem graduação; 31.069 possuem somente graduação superior; 104.314 possuem mestrado; e 92.891 possuem pós-graduação em nível de doutoramento. No Amazonas, apenas 1 docente, pertencente a uma instituição pública federal, não possui graduação; 509 atuam com o nível de graduação; 1.993 possuem pós-graduação em nível de mestrado; e 2.160 são doutores acadêmicos (INEP, 2017).

O Brasil possui, atualmente, 27.827 cursos de graduação reconhecidos e autorizados pelo MEC. 4.368 são ofertados por universidades federais; 3.126 por universidades estaduais; 734 são ministrados em universidades municipais. No segmento privado, 19.599 cursos são ministrados, sendo

15.049 em instituições particulares; e 4.550 em instituições comunitárias ou confessionais. No Amazonas, 109 cursos são oferecidos pela universidade federal; e 229 pela universidade estadual; 204 cursos são oferecidos por instituições de ensino particulares; e 39 por instituições confessionais (INEP, 2017).

O número de ingressos nos cursos de graduação presenciais, no Brasil, corresponde à seguinte estatística, baseada em dados de 2009: 1.732.613 alunos, sendo 223.624 recebidos por universidades federais; 120.351 por universidades estaduais; 35.159 por universidades municipais. Quase a mesma proporção desse público é recepcionado pela iniciativa privada: 1.107.704 são ingressos em instituições particulares; 245.775 em instituições comunitárias ou confessionais. No caso do Amazonas, a universidade federal abriga 5.647 ingressos, contra 5.397 da universidade estadual. A iniciativa privada abriga, em instituições particulares, 29.456 ingressos, enquanto que as unidades confessionais abrigam 1.571 ingressos (INEP, 2017).

Em relação ao número de concluintes, em 2014, 826.928 conseguiram se formar. Desse total, as universidades federais foram responsáveis por 91.576; 75.910 se formaram em universidades estaduais; 20.318 em universidades municipais. A iniciativa privada contou com a conclusão de 639.124 alunos, sendo 493.263 em instituições particulares; e 145.861 em unidades comunitárias ou confessionais. No Amazonas, essa estatística está assim representada: 1.843 concluintes pela universidade federal; 2.626 pela universidade estadual; 7.805 concluintes por instituições particulares; 1.093 por instituições confessionais (INEP, 2017).

Apesar dessa tipificação apresentada acima, não se tem ainda estatísticas relativas aos níveis de pós-graduação de todas as entidades do país, se elas realizam pesquisa ou não, seu tamanho, abrangência e diversidade. Por conta dessa deficiência, Steiner (2008) propôs a seguinte classificação, que leva em consideração critérios de definição diferenciados, por nível de categoria, a saber:

a) Universidades de pesquisa e doutorado: oferecem tipicamente uma ampla gama de programas de bacharelado e estão comprometidas com o ensino de pós-graduação até o doutorado. Esse tipo de instituição pode ser subdividido em:

a.1) Universidades de Pesquisa e Doutorado Diversificadas (DrDiv): oferecem pelo menos 25 programas de doutorado em pelo menos seis

grandes áreas do conhecimento e formam pelo menos 150 doutores/ano;

a.2) Universidades de Pesquisa e Doutorado Intermediárias (DrInt): oferecem pelo menos dez programas de doutorado em pelo menos duas grandes áreas do conhecimento e formam pelo menos cinquenta doutores/ano;

a.3) Universidades de Pesquisa e Doutorado Restritas (DrRes): formam pelo menos dez doutores/ano em pelo menos três programas ou formam pelo menos vinte doutores/ano no total;

a.4) Universidades de Pesquisa e Doutorado Especializadas (DrEsp): oferecem programas de doutorado, mas oferecem diplomas de graduação em uma única área do conhecimento ou não oferecem graduação e formam pelo menos vinte doutores/ano.

b) Universidades de mestrado: oferecem tipicamente uma ampla gama de programas de bacharelado e estão comprometidas com o ensino de pós-graduação até o mestrado. Estão subdivididas em:

b.1) Universidades de Mestrado Diversificadas (MsDiv): oferecem pelo menos cinco programas de mestrado e formam pelo menos 75 mestres/ano;

b.2) Universidades de Mestrado Intermediárias (MsInt): oferecem pelo menos três programas de mestrado e formam pelo menos quarenta mestres/ano;

b.3) Universidades de Mestrado Restritas (MsRes): formam pelo menos vinte mestres/ano;

b.4) Universidades de Mestrado Especializadas (MsEsp): oferecem programas de mestrado, mas oferecem diplomas em um único campo do conhecimento. Formam pelo menos vinte mestres/ano.

c) Instituições de graduação: oferecem ensino de graduação, sendo:

c.1) Instituições de Graduação Diversificadas (GrDiv): contam com mais de mil concluintes por ano em pelo menos vinte cursos;

c.2) Instituições de Graduação Intermediárias (GrInt): contam com um número anual mínimo de concluintes de quinhentos em pelo menos dez cursos;

c.3) Instituições de Graduação Restritas (GrRes): contam com menos de quinhentos concluintes por ano;

c.4) Instituições de Graduação Especializadas (GrEsp): oferecem diploma em um único campo do conhecimento: tecnológicas; licenciatura (formação de professores); profissionais liberais; belas artes.

## A Questão do Acesso ao Ensino Superior

No decorrer da década de 1960, expandiu-se em muitos países a ideia de que o aumento dos investimentos no ensino superior contribuiria notavelmente para a riqueza econômica. Em alguns países, pressupunha-se que o mercado da educação estava a serviço do enriquecimento da economia regida pelo mercado. Em outros, o planejamento da educação e da mão-de-obra estavam estreitamente ligados para melhor servir a uma economia planejada, enquanto que em outros, ainda, um planejamento dirigido para a educação era em princípio colocado a serviço da economia de mercado.

Atualmente, já se considera que a questão mais preponderante, em relação ao acesso ao ensino superior, diz respeito às conexões entre o ensino superior e o mundo do trabalho. Como adverte Teichler (1999, p. 319):

O ensino superior se vê obrigado nesse contexto a clarear seus objetivos fundamentais, e, por exemplo, encontrar um equilíbrio entre a busca do saber e a prestação de serviços diretos à sociedade, entre privilegiar a formação de competências genéricas e fornecer saberes específicos, entre responder às demandas expressas diretamente pelo sistema de emprego e formar o mundo do trabalho segundo uma conduta “prospectiva e proativa”.

Ainda de acordo com esse autor, há divergências de opiniões no que se refere ao papel exercido recentemente pelo financiamento público na democratização do acesso, mas parece que há um acordo bem amplo em admitir que, nas ocasiões em que o suporte dos poderes públicos ao ensino superior tende a se restringir, intervenções mais específicas ainda se impõe, de sua parte, para corrigir as desigualdades.

Nos países em desenvolvimento - caso do Brasil – continua-se a acreditar que uma política de democratização do acesso ao ensino superior constitui uma das maneiras talvez mais eficazes de associar as recompensas da “meritocracia” a um apoio específico aos anteriormente desfavorecidos.

# A Educação Superior no Amazonas

Segundo Camargo *et al.* (2006), o início do século XX, que marcou o movimento de criação das universidades livres em São Paulo e Paraná, também influenciou o Estado do Amazonas, quando foi criada a Escola Universitária Livre de Manaós.

Contribuindo, Amaral (2006) assegura que foi o notável desenvolvimento econômico experimentado pelo Estado do Amazonas, em decorrência do ciclo da borracha, que inseriu o Estado na economia internacional, tornando possível o florescimento das artes e concorrente para o fortalecimento da ideia de desenvolvimento de cursos superiores no estado.

Historicamente, tem-se o ano de 1906 como o marco inicial das propostas de instauração de cursos superiores no Amazonas, ideia nascida juntamente com a criação do Clube da Guarda Nacional, entidade que fomentou o surgimento da Escola Militar Prática do Amazonas, em 10 de novembro de 1908. Nessa escola, tinha-se a clara intenção de preparar militarmente os oficiais da guarda nacional e de outras milícias, apesar dos cursos serem abertos a qualquer pessoa.

Em 11 de janeiro de 1909, a escola passou a chamar-se de Escola Universitária Livre de Manaós. De iniciativa privada, a escola contou com a participação governamental no fornecimento da infraestrutura, através da cessão de um prédio onde funcionava uma repartição de obras públicas. Como informam Camargo *et al.* (2006), a instituição funcionava com os seguintes cursos: das três armas, Engenharia Civil, Agronomia e Agrimensura, Ciências Jurídicas e Sociais, Farmácia, bacharelado em Ciências Naturais e de Ciências e Letras.

Em 13 de julho de 1913, a instituição passou a se chamar Universidade de Manaós, permanecendo com esta denominação até meados de 1926, quando foi extinta, subsistindo apenas algumas unidades de ensino superior, isoladas que eram mantidas pelo governo estadual. Com a falta de incentivo, somente o Curso de Direito continuou a funcionar regularmente, passando, em 1949, para a tutela do Governo Federal.

Ainda nos dizeres de Camargo *et al.* (2006), na década de 1950 foram criadas a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola de Serviço Social André Araújo, que posteriormente foram integradas ao patrimônio da Universidade do Amazonas. Se-

gundo Cunha (2007) esse processo se encontrava em consonância com a aglutinação das escolas isoladas, em que se apregoava ser um dos vetores da transformação do ensino superior na república populista.

A 12 de junho de 1962, a Lei Federal nº 4.069, de autoria do então senador Arthur Virgílio Filho, criou a Fundação Universidade do Amazonas (FUA), que, no entanto, só viria a ser instalada no governo da ditadura militar, em 17 de janeiro de 1965. No mesmo modelo de aglutinação já debatido, Camargo (1997) informa que para o seu funcionamento, foi necessário o ajuntamento das faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, vindo logo a seguir a Faculdade de Ciências Econômicas e a de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1968, a estrutura da FUA passou a contemplar: a Faculdade de Direito do Amazonas; a Faculdade de Estudos Sociais, que abrangia os cursos de Economia, Contabilidade e Administração; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Filosofia, Matemática, Pedagogia, Química, Letras e Serviço Social; a Faculdade de Engenharia, com o curso de Engenharia Civil; e a de Medicina, com os cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia.

De acordo com Camargo *et al.* (2006), a partir da reformulação promovida pela Lei nº 5.540/68, a Universidade passou a apresentar a seguinte estrutura: Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Instituto de Letras e Artes; Faculdade de Tecnologia; Faculdade de Estudos Sociais Aplicados; Faculdade de Ciências da Saúde; e Faculdade de Educação.

Essa estrutura, como explica Camargo (1997), foi modificada a partir de 2002, passando a vigorar: Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Faculdade de Tecnologia; Faculdade de Estudos Sociais; Faculdade de Ciências da Saúde; Faculdade de Educação; Faculdade de Ciências Agrárias; Faculdade de Direito; e Faculdade de Educação Física. No ano em que a FUA foi transformada em Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Escola de Enfermagem foi anexada ao seu patrimônio.

Outra instituição que merece destaque, no cenário histórico da educação superior amazonense, é a Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM), criada através de decreto estadual em 1973, com o objetivo de fornecer mão-de-obra qualificada para atender às demandas do Distrito Industrial recém-criado pelo Decreto nº 288/1967, que deu origem à Zona Franca de Manaus.

Ainda no campo das instituições de caráter público, em 2001, através da Lei nº 2.637, foi criada a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que passou a incorporar as bases materiais, humanas e acadêmicas da UTAM.

O ingresso das instituições de caráter privado na região é explicado por Barreyro (2008), que referem a aprovação da LDB, em 1996, como ponto de favorecimento para esse fato, ao permitir por meio de concessão de bolsas de estudo a permanência de estudantes nessas instituições.

Antes dessa data, porém, já havia sido instalado na região o Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA), mais precisamente em 1984, e as Faculdades Nilton Lins, atualmente Centro Universitário Nilton Lins. O panorama atual de oferta de cursos universitários em Manaus pode ser visualizado no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 - Instituições de ensino superior públicas e privadas no Estado do Amazonas.**

Instituição	Sigla	Organização acadêmica	Categoria administrativa	Ano de fundação
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Universidade	Pública	1962
Universidade do Estado do Amazonas	UEA	Universidade	Pública	2001
Universidade Paulista	UNIP	Universidade	Privada	1988
Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas	CIESA	Centro Universitário	Privada	1984
Centro Universitário do Norte	UNINORTE	Centro Universitário	Privada	1999
Centro Universitário Luterano de Manaus	CEULM/ULBRA	Centro Universitário	Privada	2001
Centro Universitário Nilton Lins	UNINILTON LINS	Centro Universitário	Privada	2003
Instituto de Ensino Superior Fucapi	CESF	Faculdade	Privada	1997
Escola Superior Batista do Amazonas	ESBAM	Faculdade	Privada	1999

<b>Instituição</b>	<b>Sigla</b>	<b>Organização acadêmica</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Ano de fundação</b>
Faculdade Martha Falcão	FMF	Faculdade	Privada	1999
Faculdade de Odontologia do Amazonas	FOM	Faculdade	Privada	2000
Instituto Amazonas de Ensino Superior	IAES	Faculdade	Privada	2001
Instituto de Ensino Superior Materdei	MATERDEI	Faculdade	Privada	2001
Faculdade Metropolitana de Manaus	FAMETRO	Faculdade	Privada	2002
Faculdade Salesiana Dom Bosco	FSDB	Faculdade	Privada	2002
Faculdade Táhirih		Faculdade	Privada	2002
Faculdade La Salle	UNILASALLE	Faculdade	Privada	2004
Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnologia	FBNCTSB	Faculdade	Privada	2005
Faculdade Literatus	UNICEL	Faculdade	Privada	2007
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	Instituto Federal	Pública	2008
Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas	CEFET-AM	Centro Tecnológico	Pública	1994

**Fonte: Adaptação com base em dados do INEP, 2018.**

Pelo verificado no quadro 3, o fenômeno da expansão das instituições privadas de ensino se intensificou, notadamente a partir de 2000, também na Região Norte, sendo que Manaus, por ser a capital do Estado do Amazonas, representa uma efetiva concentração dessas instituições. Mediante esse quadro, pode-se inferir que a política para a educação superior implementada pelo governo federal nos últimos dez anos incentivou a ampliação da oferta desse nível de ensino, com o favorecimento do setor privado que, atraído



pela política de diversificação e flexibilização da oferta, além da diferenciação institucional e acadêmica, tem contribuído para a configuração de um novo quadro do ensino superior no Estado do Amazonas.

De acordo com Camargo *et al.* (2006), a ampliação das instituições de ensino superior do setor público no Estado do Amazonas tem ocorrido de forma lenta, ao se considerar as ações desenvolvidas pelo setor privado. Em 1991, das seis instituições existentes no estado, três eram públicas, sendo duas federais e uma estadual. O Censo da Educação Superior de 2009 identificou um número bastante expressivo no total de instituições públicas, em sua maioria pertencente ao setor privado.

De 1991 a 1994, o setor privado no Estado do Amazonas representava 50% do total de instituições de ensino superior existentes. A partir de 1995, essa tendência é alterada substancialmente, passando de 40%, percentual relativo ao ano anterior, para 70% nesse mesmo ano. O ano de 1998 registra o maior índice, 83,3%, tendência que sofreu um ligeiro decréscimo a partir do ano 2000. Em 2004 o setor privado representava 77,8% das instituições de ensino superior do Estado do Amazonas, sendo a maior parte classificada como particulares (78,6%).

À exceção da UNIP, as universidades identificadas no estado são todas do setor público; inversamente, os centros universitários pertencem na sua totalidade ao setor privado. De apenas uma instituição classificada como centro universitário no ano de 1999, em 2004 esse número sobe para quatro, o que expressa um aumento percentual significativo para os padrões locais. Na explicação de Camargo *et al.* (2006), a esses centros cabe a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino e da extensão, e podem ainda usufruir de autonomia para dentre outros criar, organizar e extinguir na sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes, na forma como preconizado no Decreto nº 3.860/2001.

Observa-se ainda uma predominância no Estado do Amazonas de instituições de ensino superior que fazem parte da categoria Faculdades, todas pertencentes à esfera privada, o que reflete uma tendência igualmente observada tanto no Brasil quanto na Região Norte. Essas instituições dependem de autorização prévia do Poder Executivo, e não tem a obrigatoriedade de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, o que sem dúvida favorece a expansão desse setor.

Ao contrário do que ocorre no resto do país, a maioria dos cursos de graduação registrados pelo Censo da Educação Brasileira no Estado do Amazonas é ofertada pelo setor público. Como já identificado em tópico anterior, são 338 cursos oferecidos por esse setor, contra 243 do setor privado. Registre-se que, de acordo com dados colhidos por Barreyro (2008), no período anterior à LDB (1991-1996), o destaque é para o ano de 1995, onde os cursos de graduação oferecidos por instituições privadas tiveram um percentual de 114,3%; no período subsequente (1996-2004) o destaque é para o ano de 2000, no qual os cursos oferecidos pelo setor público tiveram uma evolução de 114,5%.

Outro dado interessante de registrar diz respeito à distribuição dos cursos de graduação nas microrregiões do Estado do Amazonas. Segundo levantamento da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amazonas conta com 13 microrregiões. Cada microrregião contempla uma quantidade de municípios, e os cursos existentes no interior são, em sua totalidade, ofertados pelas instituições públicas, o que evidencia que não há, presentemente, condições econômicas para implantação de instituições de cunho privado no interior do estado, reforçando assim a necessidade de ampliação do setor público no interior do Amazonas.

No período pós-LDB, verifica-se um crescimento expressivo das matrículas na categoria universidade, o que pode ser explicado em função do número de cursos oferecidos fora da sede, que é uma prerrogativa desse setor. Além de cursos regulares, estão igualmente incluídos os cursos ofertados com base em convênios com prefeituras do interior do estado (Camargo *et al.*, 2006).

Na distribuição das matrículas nos cursos de graduação por área de conhecimento, os autores acima identificam que os cursos na área educação são na sua maioria ofertados pelas instituições públicas, sobretudo em instituições públicas estaduais. Destacam-se, ainda, os cursos na área de conhecimento Ciências Sociais, Negócios e Direito. No que diz respeito ao setor privado, a ordem se inverte: verifica-se uma maior incidência dos cursos na área de conhecimento Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguida da área da Educação. Essa situação encontra-se relacionada, na opinião de Barreyro (2008), com a natureza desses cursos, sobretudo no que diz respeito aos investimentos necessários para a sua implantação, bem como as exigências igualmente postas pela LDB no que diz respeito à qualificação de professores leigos.

Em relação ao número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presenciais, Camargo *et al.* (2006) refere que o setor privado toma dianteira nesse item, apresentando uma diferença de 2.755 vagas em relação ao setor público, confirmando a expansão do setor privado no estado.

É no setor público que se observa a maior disputa de candidatos por vagas, constatando que a alta taxa de relação candidato/vaga no Amazonas é compatível com a redução da oferta de vagas nos últimos anos. Quando se trata de vagas ociosas, Camargo *et al.* (2006) referem que o Amazonas acompanha, no setor público, a tendência nacional e regional, registrando uma baixa taxa de vagas ociosas nas instituições públicas, corroborando a preferência e credibilidade desse tipo de instituição.

Em relação ao número de concluintes, a ampliação desse número nos cursos de graduação presenciais a partir de 1996 tem significado mais do que o dobro do crescimento na região e mais de cinco vezes do crescimento nacional, como apontam os autores acima. Coincide com a expansão do ensino superior no país a partir da criação de novas instituições de ensino superior, sobretudo privadas, no estado. A evolução das taxas de crescimento do número de concluintes se apresenta concentrada na esfera privada.

Pela apresentação das informações acima, denota-se que as mudanças identificadas na realidade brasileira com relação ao ensino superior se refletem em nível regional e estadual, no que diz respeito à expansão, privatização e diversificação do ensino superior.

Da análise dos dados primários, depreende-se que a ampliação de cursos se deu prioritariamente no setor público, sendo que os cursos registrados são predominantemente oferecidos por universidades públicas, salvo os ofertados pela UNIP, em Manaus.

De acordo com Barreyro (2008), existe um nível bastante acentuado no número de vagas ociosas no setor privado, que pode ser justificado pelos seguintes fatores: desinteresse dos candidatos pelos cursos oferecidos; pauperização e desemprego que impedem alunos aprovados de se matricularem face às altas mensalidades cobradas, bem como os altos índices de inadimplências amplamente divulgados pelas organizações representativas dos estabelecimentos de ensino particulares.

Há também um descompasso entre ingressantes e concluintes, revelando um cenário onde, nas regiões em que os níveis de pobreza e desemprego se agravam, muitos estudantes abandonam seus cursos para busca-

rem renda no mercado de trabalho e, considerando as instituições privadas, talvez a dificuldade em pagar as mensalidades seja um dos fatores que também interferem na flutuação de concluintes a cada ano.

Outro ponto que se inclui na discussão é o fato dos concluintes, dentro de suas áreas de conhecimento, serem dotados de condições para não somente ingressarem no mercado de trabalho, mas alcançarem níveis de colocações profissionais que os permitam considerar que o acesso aos cursos de graduação no âmbito regional lhes promoveu outras perspectivas.

Portanto, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e as vezes não sabemos nem por onde começar. Escolher uma profissão não é a tarefa mais fácil do mundo, até porque nós estamos condicionados a achar que essa é uma escolha a ser feita apenas uma vez na vida. Pois temos que pensar diferente, pensar no hoje. Temos que avançar, ver o que gosta de fazer e olhar o panorama do mercado de trabalho para não errar.

Às vezes, um simples curso pode te garantir um emprego para te deixar confortável e depois você pode ir pensando na carreira, fazer planos e estudar os segmentos que tanto gosta. Para pensar em cursos que podem te ajudar leve em consideração fatores como habilidades, gosto pessoal por profissão e mercado de trabalho.

# METODOLOGIA

Conforme Minayo (2000), os métodos, assim como as técnicas de pesquisa, descrevem a natureza, as características e os meios de pesquisa. No caso em particular, relativo ao trabalho apresentado, delineiam-se os métodos considerando-se a sua abordagem e os procedimentos.

## Método de Abordagem

O método de abordagem é o conjunto de procedimentos utilizados na investigação de fenômenos ou no caminho para se chegar à verdade. Em seu sentido mais geral, é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado.

Considerando-se que os métodos de abordagem se referem ao plano geral do trabalho, aí incluídos seus fundamentos lógicos e processo de raciocínio adotado, entende-se ser o método de abordagem puramente racional.

Com base nessa definição, o trabalho ora apresentado seguiu uma estrutura formal de concepção, na qual foram utilizados elementos representativos da realidade educacional brasileira e regional, para se chegar ao resultado elucidativo, estabelecendo-se parâmetros não exclusivos entre si, já que se tenta, nessa pesquisa, estabelecer uma correlação entre o acesso aos cursos de graduação superior motivado pela crescente profusão de instituições de ensino superior e as perspectivas de mudanças no contexto socioeconômico local.

Por conseguinte, o método de abordagem utilizado na presente pesquisa é considerado como dedutivo, na medida em que, se parte de uma cadeia de raciocínio descendente, isto é, do geral para o particular, para se chegar à conclusão final.

O método dedutivo é uma forma de raciocínio lógico que permite chegar a conclusões específicas a partir de ideias gerais. É também conhecido como raciocínio dedutivo ou método hipotético-dedutivo.

## Métodos de Procedimentos

Segundo Marconi e Lakatos (2009), os métodos de procedimentos relacionam-se não ao plano geral do trabalho, mas com suas etapas. Para a pesquisa apresentada, seguiu-se a utilização do método histórico, o que possibilitou a elaboração de análises comparativas entre os indicadores passados e os atuais em relação aos níveis do ensino superior, tanto em nível nacional quanto regional.

A estrutura do trabalho aponta para uma linha comparativa, na medida em que se tentou demonstrar a relação entre o crescente número de instituições de ensino superior e a melhora no nível de qualidade de vida da população regional, representando, assim, a relativização dos acontecimentos com os diferentes estágios de evolução da temática abordada.

## Natureza da pesquisa

Considera-se a pesquisa como quantitativa. Na opinião de Goldenberg (2000, p. 61), os métodos quantitativos “simplificam a vida social limitando-a aos fenômenos que podem ser mensurados e enumerados”. Reforça a autora destacando que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano.

Assim, entende-se que a escolha pela natureza quantitativa é pertinente ao trabalho aqui apresentado, pela utilização de variáveis matemáticas que sugerem a comprovação dos resultados alcançados, pressupondo ainda um raciocínio lógico e objetivo, em correlação com o método dedutivo de abordagem.

## Formas da pesquisa

Estipulou-se o caráter de descritiva à pesquisa elaborada. Segundo Vergara (2003), tal procedimento envolve um trabalho de investigação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados, com a consequente inferência dos resultados pelo pesquisador.

É o que se apresenta no decorrer desta obra, já que os dados – tanto primários quanto secundários – se apresentam como concebidos, sendo os mesmos apenas classificados, interpretados e descritos.

## *Meios de investigação*

A pesquisa foi processada através de uma etapa de campo. Nessa etapa, foram selecionados os informantes-chaves, elaborado e aplicado o instrumento de pesquisa, de acordo com as premissas norteadoras nos objetivos da pesquisa.

## *Universo e amostra*

Em relação ao universo, considerou-se, para aplicação na pesquisa, o contexto dos egressos de cursos de educação superior. Pela dificuldade em se caracterizar delimitadamente esse universo, foram escolhidos, como amostra, indivíduos selecionados aleatoriamente entre a rede social da pesquisadora, limitado ao número de 30 participantes.

## *Instrumento de coleta de dados*

Para suprir a pesquisa com os dados necessários à sua consecução, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, entregues pessoalmente aos participantes, no ato da abordagem para convite a atuar como informantes-chaves.

## *Análise dos dados*

A análise dos dados foi precedida de uma tabulação matemática, onde os dados primários foram lançados em planilhas eletrônicas, extraído-se, posteriormente, as variáveis percentuais em relação ao contexto aplicado. A parte final da pesquisa foi analisada com base na Escala de Likert, que corresponde à interpretação inferencial acerca das escalas progressivas de respostas inseridas no instrumento de coleta de dados, em correlação com os principais pressupostos teóricos elencados como embasamento.

A apresentação dos resultados foi feita através de tabelas, construídas a partir da frequência absoluta e relativa das categorias analisadas.

## *Casuística*

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos participantes foram:

- A). Serem profissionais egressos de instituições de ensino superior públicas ou privadas no Estado do Amazonas; e
- B). Concordarem livremente em participar da pesquisa, através da lavratura de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



# APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

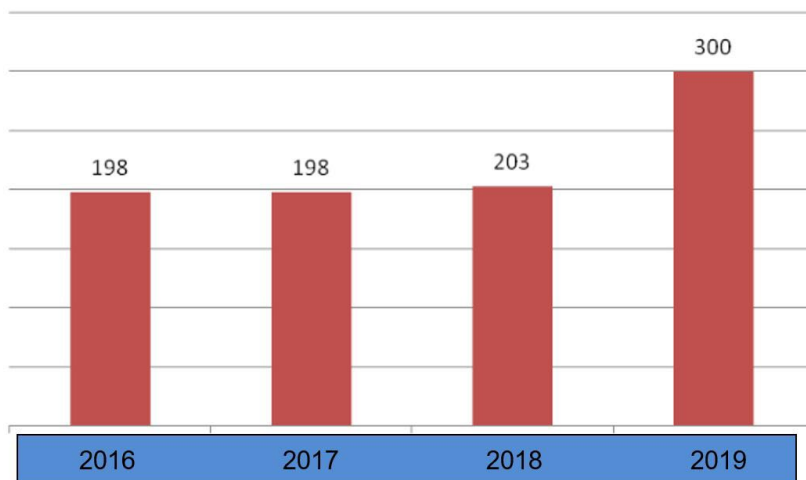
A proposta da presente pesquisa foi direcionada para o entendimento sobre horizontes e perspectivas para a população da cidade de Manaus, levando-se em consideração o acesso à educação superior, que se tem como facilitado atualmente, graças à expansão no universo das instituições de ensino superior presentes na região. Nesse contexto, esse capítulo apresenta-se dividido em quatro seções: a primeira apresenta a identificação do perfil socioeconômico dos participantes; a segunda aborda sobre a questão da formação/especialização em nível superior; a terceira parte inclui as categorias de análise investigadas; e a quarta parte apresenta opiniões pessoais dos participantes, na forma de perguntas abertas.

## Inclusão Digital e Índices de Aprovação/Reprovação

Nessa categoria, a análise fluiu para a identificação do composto relacionado com o processo de inclusão digital e os indicadores de aprovação/reprovação apresentados pelas escolas da rede pública municipal de ensino em Manaus.

A infraestrutura de conexão: problemas de amplitude, qualidade e distribuição do sinal e custo, limitação de acesso a *hardware*: 58% dos usuários de internet possuem o celular como único meio de acesso, deficiências do sistema educacional: a educação pode ser um caminho para a transformação digital. O primeiro argumento trabalhado diz respeito ao número de escolas que possuem computadores e a evolução nesse quantitativo durante o período estudado (gráfico 3). Não foram obtidos dados representativos do número de computadores por escola, adequação de espaço para laboratório, nem acesso à rede mundial de computadores. Os dados obtidos referem-se somente ao disponível para domínio público.

**Gráfico 3 - Número de escolas da rede pública municipal com computadores – 2016 a 2019.**



**Fonte: Censo Escolar / INEP.**

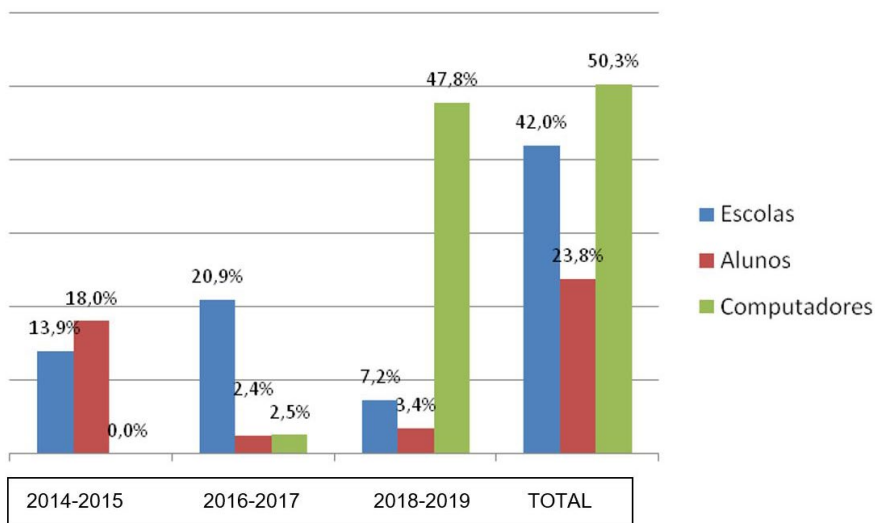
No gráfico 3, identifica-se que, em 2016 e 2019, apenas 198 escolas da rede pública municipal de ensino possuíam computadores disponíveis para uso no processo de ensino-aprendizagem. Em 2016, este número saltou para 203, e em 2017 chegou-se à marca de 300 escolas incluídas digitalmente.

Estabelecendo-se um parâmetro correlacional entre os dados extraídos do Censo do INEP, pode-se chegar às seguintes inferências:

- A). No período entre 2016 a 2017, o número percentual de escolas cresceu na faixa de 13,9%; de alunos matriculados correspondeu a 18,0%; enquanto que não houve nenhum incremento no número de escolas envolvidas no processo de inclusão digital;
- B). No período entre 2016 a 2018, o número percentual de escolas cresceu na faixa de 20,9%; de alunos matriculados correspondeu a 2,4%; de escolas computadores evoluiu para apenas 2,5%;
- C). No período entre 2018 a 2019, o número percentual de escolas cresceu na faixa de apenas 7,2%; de alunos matriculados correspondeu a 3,4%; enquanto que o número de escolas com computadores cresceu na ordem de 47,8%;
- D). No cômputo geral, pode-se considerar que, entre o período de 2016 a 2018: as escolas cresceram numericamente, à ordem de 42,0%; o

número de alunos matriculados nessas escolas cresceu em torno de 23,8%; ao mesmo tempo, o número de escolas com computadores cresceu na faixa de 50,3%.

**Gráfico 4 - Correlação percentual entre o número de escolas, alunos matriculados e computadores na rede pública estadual de ensino – 2014 a 2019.**



**Fonte: Censo Escolar / INEP.**

Com o resultado mostrado no gráfico 4, pode-se inferir que, apesar da inserção digital – pelo menos no que concerne ao número de escolas com equipamentos de informática – ter ficado quase estagnada durante os anos de 2014 e 2015, em 2016 houve um incremento que justifica a preocupação municipal em propiciar à sua rede pública de ensino a inclusão digital.

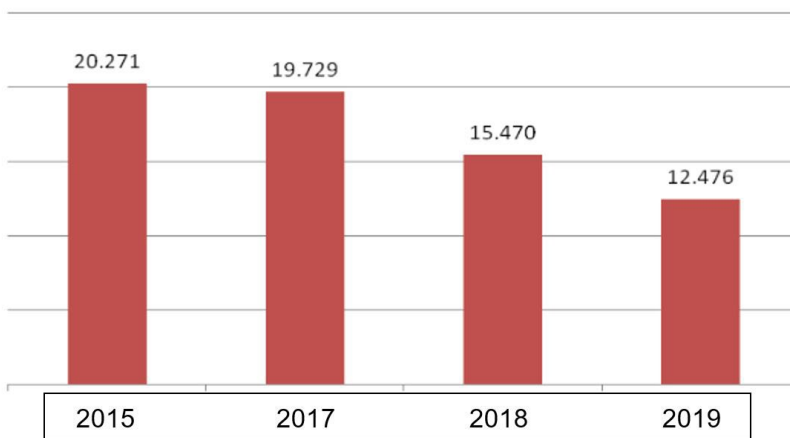
Nesse ponto, cabe a observação de Sorj e Guedes (2005), quando enfocam que a quantificação da inclusão digital com base no número de computadores disponíveis em determinados ambientes produz uma visão totalmente errônea sobre o acesso à informática e à internet. Seria preciso, portanto, elementos mais representativos de que as escolas realmente encontram-se vinculadas ao processo de inclusão digital, principalmente em se tratando da qualidade do ensino-aprendizagem.

Ou seja, deve ser ressaltado que, apesar das escolas apresentarem números significativos em relação a possuírem TICs, isso não significa necessariamente que tal tecnologia esteja sendo usada em benefício de um processo educacional em que se *busque* a qualidade ou a excelência.

Como visto no Capítulo 1 dessa pesquisa, TIC quer dizer, na ótica de Foina (2001), um conjunto de tecnologias, metodologias e procedimentos para a coleta, tratamento e disseminação das informações, enquanto que Laudon e Laudon (1999) discutem que, para tanto, há a necessidade de conhecimento prático. Nesse sentido, entende-se que as escolas devem possuir alguns requisitos mínimos. Além dos equipamentos de informática e comunicação, envolver a capacitação dos professores para poder utilizar os recursos tecnológicos; aquisição de *softwares* específicos para educação; montagem de laboratórios entre outros.

Para efeito de verificação a respeito do aproveitamento das TICs no ambiente escolar, procedeu-se ao estabelecimento de correlação entre esta variável e o índice de reprovação dos alunos. Para tanto, inicialmente foi verificado o índice geral de reprovação dos alunos matriculados nas escolas públicas municipais de Manaus (gráfico 5).

**Gráfico 5 - Número total de alunos reprovados nas escolas da rede pública municipal de ensino – 2015 a 2019.**



**Fonte: Censo Escolar / INEP.**

O registro identificado no gráfico 5 mostra que, em números absolutos, tem havido uma queda acentuada no número de alunos reprovados nas escolas públicas municipais, de modo geral. Da cifra de 20.271 apresentada em 2008, houve um decréscimo para 12.476 em 2019.

## Perfil Socioeconômico dos Participantes

Nessa parte da pesquisa, a intenção foi de apresentar a percepção de diversos níveis profissionais, sociais, culturais, de gênero e etários dos participantes, buscando, com isso, a representação social de diversos tipos de profissionais em relação à melhoria de condições de vida, expectativas e perspectivas quanto à permanência na profissão.

Nesse sentido, a tabela 4, abaixo, mostra essa estratificação, considerando, entre as categorias de análise: gênero (variáveis: masculino e feminino); faixa etária (variáveis: 16 a 20 anos; 21 a 25 anos; 26 a 30 anos; 31 a 35 anos; e acima de 35 anos); profissão (administrador; assistente social; fisioterapeuta; enfermeiro(a); advogado(a); psicólogo(a); médico(a)); nível de renda pessoal (até R\$ 1.000,00; de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00; de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; e acima de R\$ 3.001,00); e tempo na profissão (1 a 5 anos; 5 a 10 anos; e mais de 10 anos).

**Tabela 4 - Perfil socioeconômico dos participantes.**

<b>Categorias</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Gênero	Masculino	14	46,6
	<b>Feminino</b>	16	<b>53,4</b>
Faixa etária	16 a 20 anos	4	13,3
	21 a 25 anos	2	6,7
	26 a 30 anos	6	20,0
	31 a 35 anos	6	20,0
	<b>&gt; 35 anos</b>	12	<b>40,0</b>
Profissão	<b>Administrador</b>	6	<b>20,0</b>
	Assistente Social	4	13,3
	Fisioterapeuta	2	6,8
	Enfermeiro(a)	4	13,3
	<b>Advogado(a)</b>	6	<b>20,0</b>
	Psicólogo(a)	4	13,3
	Médico(a)	4	13,3

<b>Categorias</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Nível de renda pessoal	Até R\$ 1.000,00	4	13,3
	De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	6	20,0
	<b>De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00</b>	14	<b>46,7</b>
	> R\$ 3.001,00	6	20,0
Tempo na profissão	1 a 5 anos	8	26,6
	<b>5 a 10 anos</b>	16	<b>53,4</b>
	> 10 anos	6	20,0

**Fonte: Pesquisa de campo, 2017.**

A tabela 4 demonstra a estratificação representativa da seleção amostral utilizada na pesquisa. Dentre as categorias analisáveis, são identificadas:

- a) Categoria 1 – Gênero: do total de participantes, 46,6% pertencem ao gênero masculino; 53,4% pertencem ao gênero feminino;
- b) Categoria 2 – Faixa Etária: entre os participantes, 13,3% encontram-se na faixa que vai dos 16 aos 20 anos de idade; 6,7% dos 21 aos 25 anos; 20,0% dos 26 aos 30 anos, mesmo percentual para os participantes entre 31 a 35 anos; e 40,0% acima dos 35 anos;
- c) Categoria 3 – Profissão: 20,0% dos participantes são administradores, mesmo percentual para o total de advogados; 13,3% da população amostral era composta de assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros e médicos; 6,8% era composta de fisioterapeuta; 46,7% percebem mensalmente entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00;
- d) Categoria 4 – Nível de renda pessoal: 13,3% da amostra selecionada percebe mensalmente até R\$ 1.000,00; 20,0% situam-se na faixa compreendida entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 e acima de R\$ 3.000,00, respectivamente;
- e) Categoria 4 – Tempo na profissão: entre os participantes, 26,6% estão na profissão entre 1 a 5 anos; 53,4% entre 5 a 10 anos; enquanto que 20,0% estão na profissão há mais de 10 anos.

Pelo que se pode denotar dos resultados acima, apesar da amostra não representar, estatisticamente, um percentual relativo e absoluto da população graduada e que desempenha a profissão que abraçou na carreira acadêmica, podem-se extrair algumas considerações, a saber:

- a) O número de profissionais graduados do gênero feminino já mostra uma realidade atípica das últimas décadas, onde, em determinadas profissões já supera quantitativamente o número de profissionais do gênero masculino;
- b) Há uma tendência característica de profissionalização por conta de graduação em nível superior de indivíduos com idades superiores a 30 anos. Como aponta a literatura, essa é uma peculiaridade vivenciada em países em desenvolvimento, onde a escolha pelo acesso ao mercado de trabalho vem primeiro, em detrimento de um preparo educacional que permita uma profissionalização mais qualificada;
- c) Ainda há uma preferência por profissões consideradas tradicionais, como administrador e advogado. Em muitos casos, essa escolha – particularmente em idades mais avançadas dos que buscam uma qualificação profissional através do ensino superior – representa uma certa resistência a cursos que envolvem ciências exatas ou biológicas. Para o segmento de pessoas mais jovens e com níveis de renda maiores, a escolha tem sido direcionada principalmente para a área de Ciências da Saúde, em curso de Enfermagem, Fisioterapia ou Odontologia;
- d) O nível de renda médio de um profissional graduado tem se situado na faixa em até 5 salários-mínimos. Essa faixa corresponde aos níveis verificados não só nas estatísticas salariais apresentadas por instituições como o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)<sup>12</sup>, mas também o que verifica em termos de oferta salarial nos diversos editais de concursos públicos realizados no país;
- e) O tempo médio de estabelecimento em uma profissão, a partir da graduação, é de pelo menos 5 anos, etapa que deve ser complementada com programas de educação continua e aprimoramento teórico.

---

*12 De acordo com o DIEESE, o salário mínimo necessário, aquele que, tendo em vista o atendimento às necessidades vitais familiares, tais como: moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, considerando-se uma família de dois adultos e duas crianças, deveria ser, com base no levantamento em dezembro de 2019, equivalente a R\$ 2.227,53.*

## Formação/especialização dos participantes

Nesse tópico, faz-se a identificação relativa à realidade educacional vivenciada pelos participantes, particularmente no que diz respeito à sua ascensão acadêmica (tabela 5).

**Tabela 5 - Formação/Especialização dos participantes.**

<b>Categorias</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Ensino Médio	Escola pública	10	33,3
	<b>Escola particular</b>	20	<b>66,7</b>
IES da graduação	UFAM	6	20,0
	<b>UNINORTE</b>	12	<b>40,0</b>
	UNINILTON LINS	4	13,3
	CEULM/ULBRA	6	20,0
	UNIP	2	6,7
Pós-Graduação Lato Sensu	Sim	6	20,0
	<b>Não</b>	24	<b>80,0</b>
Pós-Graduação Stricto Sensu	Sim	0	0,0
	<b>Não</b>	30	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Os resultados acima evidenciam que, do total de participantes, 66,7% realizaram sua formação no Ensino Médio em escolas particulares, contra 33,3% de participantes que estudaram em escolas públicas.

Essa proporção parece seguir o ingresso no ensino superior. Entre os participantes, 80% concluíram sua graduação em instituições de caráter privado. Na amostra respectiva, verificou-se a seguinte distribuição: 40,0% concluíram a graduação no UNINORTE; 20,0% concluíram na UFAM, mesma percentagem observada para os que concluíram no CEULM/ULBRA; 13,3% concluíram ensino superior no UNINILTON LINS; e 6,7% na UNIP.

Entre os participantes, somente 20,0% seguiram a educação continuada, concluindo cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização ou *Masters in Business Administration* - MBA); no que diz respeito a Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), nenhum participante concluiu esse tipo de estudo.



Esse resultado permite inferir que, a despeito da profissionalização ter sido consolidada com o término da graduação em ensino superior, poucos profissionais caminham em direção à educação continuada. Muitos, inclusive, face às dificuldades iniciais na colocação no mercado de trabalho; outros, por pura falta de interesse; outros, ainda, por considerarem que a etapa de colocação profissional alcançada atualmente já permite satisfazer suas necessidades.

## Categorias de Análise

No tocante à percepção dos participantes sobre o propósito principal da pesquisa, foram feitas perguntas relacionadas com a situação passada, atual e perspectivas de futuro em função da graduação em ensino superior. Nesse sentido, as perguntas foram direcionadas pelas seguintes categorias de análise: acesso à graduação superior; manutenção do curso superior; situação após graduação; e perspectivas gerais.

## Conhecimento prévio de informática

**Tabela 6 - Conhecimento prévio de informática.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Nível de conhecimento de informática	Nenhum	2	6,7
	Básico	10	33,3
	Médio	12	40,0
	Avançado	6	20,0
	Outros	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Nessa questão, foi perguntado aos participantes se, anteriormente à escolha do curso de graduação superior, os mesmos já detinham conhecimento sobre informática, particularmente em relação a aplicativos de edição de textos, construção de planilhas eletrônicas e apresentações, e consultas nos meios virtuais de pesquisa. A intenção da pergunta foi de verificar o nível de conhecimento sobre informática, o que pode influenciar na elaboração de pesquisas, redação de textos e apresentação de trabalhos acadêmicos.

Entre as respostas declaradas, 40% dos participantes detinham um conhecimento médio sobre informática; 20% declararam possuir um conhecimento avançado; 33,3% conhecimento básico; e 6,7% nenhum conhecimento. Denota-se, por esse panorama, que o conhecimento da operacionalização de TICs é um componente relevante para o ensino-aprendizagem, haja vista que a grande maioria dos acadêmicos utiliza tais recursos para a elaboração de pesquisas e redação de textos e construção de planilhas eletrônicas e apresentações de trabalhos acadêmicos.

## Exigência dos cursos de graduação quanto a conhecimento das TICs

**Tabela 7 - Exigência de conhecimento das TICs.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Exigência quanto a conhecimento de TICs	Nenhuma	18	60,0
	Faz perguntas sobre o assunto	4	13,3
	Faz nivelamento sobre informática	2	6,7
	Incentiva o uso de laboratório de informática	6	20,0
	Outros	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Essa categoria de análise buscou identificar se as IES estão preocupadas com o conhecimento sobre o uso e manuseio das TICs por parte de seus acadêmicos. Entende-se que o ambiente acadêmico atual prescinde de tal conhecimento, para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de forma mais dinâmica possível, aliando o conhecimento científico adquirido às formas produção e disseminação desse conhecimento.

Como visto, a grande maioria das IES (60,0%) não possui o hábito de verificar se o seu acadêmico sabe manusear equipamentos de informática para aplicações diversas; 13,3% fazem perguntas sobre o assunto em seus questionários de perfil socioeconômico, quando do ingresso do aluno aos cursos de graduação superior; 6,7% promovem, entre as semanas de nivelamento, aulas de informática; enquanto que 20,0% das IES incentivam o uso de laboratórios de informática por parte de seus alunos.

## Facilitação da aprendizagem por conta das TICs

Tabela 8 - Facilitação da aprendizagem por conta das TICs.

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Facilitação da aprendizagem	Nenhuma	0	0,0
	Indiferente	6	20,0
	Facilitou bastante	22	73,3
	Foi de extrema relevância	2	6,7
	Outros	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Procurou-se saber, por intermédio dos participantes, até que ponto o conhecimento e uso das TICs favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. Parte-se da premissa de que, com o seu advento em todas as esferas, as TICs detêm papel de importância para que os acadêmicos consigam internalizar melhor os conteúdos ministrados, além de promoverem troca de ideias e sugestões com seus colegas e professores.

Para 73,3% dos participantes, o conhecimento e uso das TICs facilitou bastante o processo de ensino-aprendizagem; 20% consideraram essa relação indiferente; enquanto que, para 6,7% dos participantes, foi de extrema relevância.

## Acesso ao ensino superior

Tabela 9 - Acesso à graduação superior.

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Acesso à graduação superior	<b>Prestou vestibular logo após o término do Ensino Médio</b>	14	<b>46,7</b>
	Ficou alguns anos sem estudar	2	6,6
	<b>Preferiu se dedicar ao trabalho</b>	14	<b>46,7</b>
	Preferiu se dedicar à família	0	0,0
	Outros	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Denota-se, por esse conjunto de respostas, que alguns participantes preferiram ir em busca de qualificação profissional via ensino superior, ao passo que muitos aproveitaram a condição de graduados para se dedicar de modo mais decisivo no trabalho que já desenvolviam antes e durante os anos de graduação. Essa condição atinge muitos finalistas de cursos de graduação, que dedicam-se de forma quase exclusiva no trabalho já desenvolvido, alguns, inclusive, destoantes da profissão abraçada na formação superior.

**Tabela 10 - Condições financeiras na graduação superior.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Condições financeiras na graduação superior	Não teve dificuldades financeiras	8	26,6
	Fez o exame tentando conseguir ajuda financeira (bolsas ou financiamento)	4	13,4
	O empregador pagou parte ou todas as despesas do curso	2	6,6
	Não trabalhava. Recebia ajuda de pais e/ou de familiares	4	13,4
	Outros	12	40,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Na categoria apontada na tabela 10, verifica-se que 26,6% dos participantes não tiveram dificuldades financeiras durante a realização do curso; 13,4% fizeram o exame para ingresso na esperança de conseguir ajuda financeira, na forma de bolsa de estudos ou financiamento estudantil; 13,4% dos participantes não trabalhava, recebendo ajuda de pais ou de familiares; 6,6% tiveram os estudos custeados em parte ou totalmente pelo empregador; 40,0% assinalaram a alternativa “outros”, justificando, para alguns, o fato de terem estudado em instituição de ensino superior pública e, para outros, o fato de já trabalharem e poderem se manter nos estudos.

## Escolha do curso superior

Tabela 11 - Escolha do curso superior.

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Motivos para escolha do curso superior	Afinidade com a profissão	12	40,0
	Expectativas de retorno financeiro imediato	0	0,0
	Possibilidade de crescimento a curto ou médio prazo na empresa	4	13,3
	Apenas para obtenção de graduação em nível superior	4	13,3
	Outros	10	33,4
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

No processo de escolha do curso superior a ser seguido, apontado na tabela 5, encontram-se presentes diversas variáveis. Nesse âmbito, foi perguntado aos participantes quais os critérios que determinaram a escolha pela profissão em que se graduaram. Na pesquisa realizada, 40,0% dos participantes declararam que a escolha variou em função de terem afinidade com a profissão; 13,3% declararam que o curso superior lhes traria a possibilidade de crescimento a curto ou médio prazo na empresa em que trabalhavam, mesmo percentual para os que declararam ter cursado o ensino superior apenas para obtenção de uma graduação, dando a entender que já atuavam anteriormente na área de conhecimento escolhida. A alternativa “outros” foi assinalada por 33,4% dos participantes, justificada por: “ser aquilo que mais me interessava no momento”, ou “tradição da família”.

Tabela 12 - Escolha da instituição de ensino superior.

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Motivos para escolha da instituição de ensino superior	Boas referências de egressos ou alunos	4	13,3
	Boa avaliação dos cursos	6	20,0
	Preços das mensalidades	2	6,7
	Excelentes professores	0	0,0
	<b>Outros</b>	18	<b>60,0</b>
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Entre os motivos para escolha da instituição superior onde se graduaram, os participantes apresentaram os seguintes resultados (tabela 12): 13,3% referiram possuir boas referências de egressos ou alunos sobre a instituição e seus cursos; 20,0% declararam ter consultado a avaliação dos cursos promovida pelo INEP, escolhendo a instituição que possuía melhores indicadores; 6,7% escolheram em função do preço acessível das mensalidades; 60,0% assinalaram a alternativa “outros”, justificando da seguinte forma: “ser bolsista de entidade de amparo à graduação”; “ser servidora pública”; “em função de um maior número de opção de cursos”.

Esse resultado leva ao entendimento de que a escolha da instituição, por vezes, é mais importante do que a escolha do curso ou da profissão futura. Em alguns casos, denota-se que o curso escolhido – para o caso de instituições privadas – leva em conta o aspecto financeiro; em outros casos, verifica-se a preocupação dos futuros estudantes em verificar se a instituição possui boa avaliação junto ao INEP, o que lhes trará maior segurança em relação ao ingresso e sua formação. Não se observou, no entanto, nas duas questões tratadas acima, a escolha direcionada em função do tipo de curso, programa e possibilidades de ingresso no mercado de trabalho facilitada, denotando-se, em alguns casos, uma extrema necessidade de graduação superior, porém sem uma específica de notória, ou com expectativas futuras de contribuição acadêmica ou científica.

## Situação após graduação

**Tabela 13 - Resultado da graduação no campo profissional.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Resultado da graduação no campo profissional	Conseguiu emprego na sua área ainda cursando ou logo após a formação	10	33,3
	Já trabalhava na área de sua formação	0	0,0
	Trabalha em atividade diferente da que se graduou	6	20,0
	Ainda não conseguiu colocação no mercado de trabalho	0	0,0
	Outros	14	46,7
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2018.**

Relativamente ao resultado da graduação superior no campo profissional, a tabela 13 aponta os seguintes indicadores: 33,3% declararam ter conseguido emprego na sua área de formação ainda cursando ou logo após a formatura; 20,0% declararam trabalhar em atividade diferente daquela em que se graduou; 46,7% assinalaram a alternativa “outros” justificando, na maioria, que a graduação não lhe trouxe muitas alternativas de crescimento em seu campo profissional.

Essa é uma das verificações que comumente as pessoas fazem ao obterem sua colocação profissional. Muitos dos cursos superiores são abraçados em função de retorno financeiro imediato, ou pelo fato de terem a possibilidade de trazer uma colocação imediata ao graduado. Esse pragmatismo faz com que, inúmeras vezes, o indivíduo não se sinta à vontade na profissão que escolheu, indo trabalhar em outras atividades que nem chegam a ser correlatas. Em outros casos, a própria profissão já suscita um envolvimento com outras áreas, causando conflitos ideológicos entre as classes, como ocorre no caso de psicólogos que vão trabalhar como analistas de recursos humanos, ou engenheiros responsáveis pela administração de empresas e médicos responsáveis pela administração hospitalar, entre outros exemplos.

**Tabela 14 - Situação financeira após a graduação/ especialização.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Situação financeira após a graduação e/ ou especialização	A graduação/especialização promoveu(ram) melhorias	4	13,3
	Não mudou em relação ao estado anterior	2	6,6
	Há perspectivas de crescimento	10	33,4
	Indiferente	0	0,0
	Outros	14	46,7
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2018.**

Na tabela 14, observa-se que 13,3% dos participantes declararam ter tido melhorias na sua condição financeira, em função da conclusão da graduação ou da especialização; 33,4% indicaram que há perspectivas de crescimento, suscitando um estado de condições financeiras estáveis, porém nos mesmos níveis de antes da graduação ou da especialização, resultado tam-

bém comprovado nos 6,6% de participantes que declararam não haver mudado em relação ao estado anterior; 46,7% dos participantes assinalaram a alternativa “outros”, apontando como justificativa o fato de que a empresa não valoriza financeiramente graduados ou pós-graduados, ou o fato de que os níveis salariais na profissão escolhida normalmente não são tão acentuados.

O que se tem como ponto positivo, nessas considerações, é que todos os participantes encontram-se, atualmente, alocados no mercado de trabalho, uns em seu campo profissional da formação superior; outros em atividades que nem ao menos chegam a ser correlatas. Na verdade, não se pode atribuir aos cursos ou às instituições de ensino superior a responsabilidade por esta ou aquela colocação, já que, num mundo globalizado, as competências individuais devem se sobressair, na conquista por vagas e salários mais condizentes.

Não obstante, discute-se: até que ponto realmente um curso superior pode fazer a diferença no acesso ao mercado de trabalho e na colocação profissional melhor possível? No entendimento que se extrai dessa pesquisa, apesar de, em muitos casos, a graduação não promover efetivamente um retorno profissional ou financeiro ao conluente, a disputa por colocações no mercado de trabalho seria um tanto quanto mais difícil, se não houvesse a condição de graduação superior. Portanto, o investimento em educação superior vale a pena, e a melhoria do estado profissional depende, exclusivamente, de aspectos pessoais, onde o indivíduo deve se voltar para o preparo, visando destacar-se entre os demais.

## Perspectivas gerais

**Tabela 15 - Alteração no padrão profissional/financeiro de egressos.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Mudança no padrão profissional/financeiro de egressos de cursos superiores	<b>Concordo totalmente</b>	16	<b>53,3</b>
	Concordo parcialmente	14	46,7
	Discordo parcialmente	0	0,0
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**



Foi perguntado aos participantes se os mesmos consideravam que os cursos oferecidos na rede de ensino superior tem conseguido alterar o padrão profissional/financeiro de egressos. 53,3% concordaram totalmente com essa afirmação, enquanto que 46,7% concordaram parcialmente (tabela 15).

Nessa verificação, observa-se que, mesmo não concordando de forma unânime, os participantes asseveram que a discordância nesse sentido não encontra respaldo, uma vez que a formação superior representa, contemporaneamente, um diferencial competitivo no mercado de trabalho, e as pessoas que se encontram nessa situação possuem mais chances de conseguirem melhor colocação profissional e, conseqüentemente, melhor resultado financeiro.

A expectativa, inclusive, é que esse mercado fique mais restrito, com exigência de níveis mais altos em educação superior – como mestrado e doutorado. Por outro lado, pode-se considerar que o ensino superior, tanto da parte das instituições e dos programas de curso, quanto da expectativa dos próprios acadêmicos, não mudou seus critérios formativos, tão discutidos em períodos anteriores, ou seja, a ênfase continua sendo excessivamente a competitividade e o preparo profissional, com pouca ênfase para a produção de conhecimento e a cientificidade.

Não há, no entanto, como se discordar dessa perspectiva, tendo em vista que o nível de emprego atual é muito menor do que em outras épocas, fazendo crer que a necessidade gritante por melhores colocações e condições financeiras, que tem levado muitos indivíduos a procurar graduações superiores, é que tem movimentado as instituições de ensino superior a oferecerem cursos menos científicos e mais voltados para o atendimento das necessidades emergenciais de empregabilidade.

**Tabela 16 - Ensino superior público x privado.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Iniciativa privada consegue suplantam a qualidade do ensino na rede pública	Concordo totalmente	4	13,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	22	<b>73,4</b>
	Discordo parcialmente	4	13,3
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Na tabela 16, onde se perguntou aos participantes se os mesmos achavam que o ensino promovido pelas instituições de ensino superior privadas suplantava, em termos de qualidade, o da rede pública, 73,4% concordaram parcialmente; 13,3% concordaram totalmente; apenas 13,3% discordaram parcialmente.

Trata-se de uma consideração onde se tem, como ponto de corte, o fato de que as instituições de ensino superior privadas possuem mais recursos e mais verbas para o aparelhamento humano e material de suas unidades, ao passo que as instituições públicas dependem da escassa verba destinada à educação superior pelos governos.

Apesar da intensa maioria que procura o ensino público, verifica-se que essa procura tem a ver com a falta de condições financeiras para o custeio de um curso em instituições particulares. No entanto, apesar dessa limitação, e tendo em vista o crescimento das instituições particulares no Estado, pode-se concluir que essa pretensa qualidade de ensino é que vem atraindo cada dia mais um público demandante de graduação superior.

**Tabela 17 - Ensino voltado principalmente para o mercado de trabalho.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Educação superior voltada para o mercado de trabalho	Concordo totalmente	10	33,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	18	<b>60,0</b>
	Discordo parcialmente	2	6,7
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Questionando-se a opinião dos participantes sobre se o ensino superior praticado no Estado é voltado essencialmente para o preparo visando à absorção pelo mercado de trabalho, 60,0% dos participantes concordaram parcialmente, e outros 33,3% concordaram totalmente com a afirmação. Apenas 6,7% discordaram parcialmente sobre o indagado (tabela 17).

Com esse resultado, pode-se também concordar que o ensino superior praticado no Estado do Amazonas não destoava muito do praticado no século passado, quando as instituições preocupavam-se em preparar pessoas para serem absorvidas pelo mercado de trabalho nascente com o Distrito

Industrial. A diferença é que a mudança no contexto profissional envolve, atualmente, a busca por melhores capacitações e qualificações, o que, por conseguinte, tem demandado um nível mais aprimorado de profissionais para as diversas áreas atualmente existentes no mercado.

**Tabela 18 - Ênfase na produção de conhecimento.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Pouca ênfase na produção de conhecimento	Concordo totalmente	0	0,0
	Concordo parcialmente	8	26,6
	<b>Discordo parcialmente</b>	12	<b>40,0</b>
	Discordo totalmente	10	33,4
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Perguntados sobre se o ensino superior praticado no Estado dá pouca ênfase na produção do conhecimento, 40,0% dos participantes discordaram parcialmente, enquanto outros 33,4% discordaram totalmente; 26,6% concordaram parcialmente, não havendo marcação para a alternativa “concordo totalmente” (tabela 18).

Nessa observação, considera-se que, apesar das respostas anteriores suscitarem a opinião de que o ensino é essencialmente voltado para os aspectos profissionais, as instituições costumam se voltar também para a produção do conhecimento, tendo em vista, inclusive, que essa produção é necessária para que novos estudos sobre as diversas áreas do saber se concretizem e consolidem os propósitos do ensino de graduação superior.

Particularmente em instituições públicas, onde o tripé “ensino-pesquisa-extensão” faz valer a necessidade de que haja pesquisa e produção de conhecimento, concebe-se que há uma busca por essa caracterização, denotando-se, portanto, que as instituições de ensino superior públicas são mais engajadas em termos de pesquisa para a sociedade, ao passo que, nas instituições privadas, apesar da não obrigatoriedade, esse lado social se faz valer através de projetos de extensão, onde os acadêmicos circulam por entre comunidades de seu entorno ou de outras regiões, para a realização de estudos *in loco* e para a apresentação dos problemas sociais evidentes na sociedade.

**Tabela 19 - Empenho maior da docência.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Docentes mais empenhados por serem melhor remunerados	Concordo totalmente	10	33,3
	Concordo parcialmente	10	33,3
	Discordo parcialmente	10	33,3
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

No intuito de identificar se há um maior empenho de docentes que atuam na rede particular de ensino superior, em função de uma melhor remuneração, os participantes apontaram na tabela 19 um empate técnico entre as questões “concordo totalmente”, “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”, cada uma registrando 33,3% de assinalações.

Por esse resultado, não se descortina – ou apresenta-se como prejudicada – uma análise acerca do empenho dos professores de graduação superior. O que se tem como relevante, no entanto, é que na rede privada os professores são mais cobrados, em função de determinadas condições contratuais que são colocadas. A questão da remuneração, inclusive, não se torna um aspecto relevante, uma vez que muitas instituições privadas adotam dois critérios de contratação de professores: horista e integral.

**Tabela 20 - Infraestrutura facilitando o processo de ensino-aprendizagem.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Infraestrutura de instituições privadas e o processo de ensino-aprendizagem	Concordo totalmente	14	46,6
	Concordo parcialmente	16	53,4
	Discordo parcialmente	0	0,0
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Perguntou-se aos participantes se, em função de apresentarem uma infraestrutura mais adaptada em relação a recursos didáticos e tecnológicos, as instituições de ensino superior privadas teriam facilidade na aplicação do processo de ensino-aprendizagem. Houve uma concordância geral nesse

item, apenas com uma diferença em termos de totalidade. 53,4% concordaram parcialmente, enquanto que 46,6% concordaram totalmente.

Por esse prisma, não há como negar que uma unidade de ensino superior bem equipada facilita o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, algumas reclamações são postas em relação à estrutura apresentada pelas instituições públicas, notadamente a UFAM, que possui enormes deficiências de aparelhamento de suas unidades.

**Tabela 21 - Formação de cidadãos.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Ensino voltado para a formação de cidadãos no ensino superior do Estado	Concordo totalmente	4	13,3
	<b>Concordo parcialmente</b>	18	<b>60,0</b>
	Discordo parcialmente	4	13,3
	Discordo totalmente	4	13,3
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Tendo em vista a alusão de que o ensino superior não visa a formar apenas profissionais, mas envolve a formação humana como um todo, perguntou-se dos participantes se, em sua concepção, o ensino superior praticado no Estado é dedicado a formar cidadãos, e não apenas profissionais em suas áreas. 60,0% dos participantes concordaram parcialmente, e 13,3% concordaram totalmente; 13,3% discordaram parcialmente dessa alternativa, idêntico percentual para os participantes que discordaram totalmente (tabela 21).

Com essa análise, identifica-se que, dentro dos critérios adotados pelo sistema nacional de ensino, onde se vê o indivíduo em sua totalidade, e não apenas como detentor dos conhecimentos necessários à sua formação, interpreta-se que a forma de ensino praticada no Estado do Amazonas vem conseguindo alcançar esses objetivos, particularmente na forma como percebido por seus alunos.

**Tabela 22 - Número de instituições e atendimento à demanda.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Número de instituições atende à demanda atual pela educação superior	Concordo totalmente	6	20,0
	<b>Concordo parcialmente</b>	24	<b>80,0</b>
	Discordo parcialmente	0	0,0
	Discordo totalmente	0	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Na tabela 22, foi apresentada a afirmação de que o número de instituições de ensino superior existentes atualmente no Estado do Amazonas atende perfeitamente a demanda pela educação superior. Houve uma concordância geral, diferenciada apenas em sua totalidade. 80,0% dos participantes concordaram parcialmente, enquanto que 20,0% concordaram totalmente, não se registrando discordâncias nesse quesito.

Por esse resultado, chega-se à conclusão de que o número de instituições – tanto públicas quanto particulares – existentes no Estado atende perfeitamente às demandas atuais pelo ensino de nível superior. Cruzando-se esses dados com as informações de Camargo *et al.* (2006), onde se verifica um número bastante significativo de vagas ociosas nesses campos, percebe-se que esse campo começa a alcançar níveis de saturação, o que implica em um olhar mais detido sobre essa questão, de modo a não inviabilizar o atual estado de comprometimento das instituições com a qualidade de ensino apresentada.

**Tabela 23 - Mercado de trabalho em condições de absorver egressos.**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis</b>	<b>n = 30</b>	<b>(%)</b>
Mercado de trabalho tem condições de absorver os egressos das instituições	Concordo totalmente	2	6,6
	<b>Concordo parcialmente</b>	12	<b>40,0</b>
	<b>Discordo parcialmente</b>	12	<b>40,0</b>
	Discordo totalmente	4	13,4
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

**Fonte: Pesquisa de campo, 2019.**

Na tabela 23, a intenção foi de identificar a percepção dos participantes quanto ao fato do mercado de trabalho atualmente consolidado no Estado do Amazonas absorver toda a carga de egressos saídos anualmente das instituições de ensino superior. Houve um empate explícito entre as alternativas “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”, com 40,0% de marcações. 6,6% concordam totalmente, enquanto que 13,4% discordam totalmente.

Pelo que se percebe, ao mesmo tempo em que há uma expectativa positiva, há também um sentimento negativista quanto ao fato de haver ocupação para todos os egressos que anualmente saem dos cursos superiores. Considerando que o Estado possui uma tradição arraigada, no que diz respeito à empregabilidade, seria necessário que as instituições procurassem desenvolver, em seus egressos, espíritos empreendedores, de forma a que os concluintes preocupassem-se com o desenvolvimento de atividades autônomas, tornando-se, eles próprios, geradores de trabalho e renda.

Como última parte da pesquisa, foi apresentada uma pergunta aberta, a qual desejava saber, em forma de opinião, as expectativas dos participantes quanto ao futuro do Estado do Amazonas, levando-se em conta o crescente apelo à formação superior e à inúmera oferta de cursos nessa linha.

Os resultados dessa questão foram bastante promissores, tendo em vista que a maioria concorda que, por conta dessa expansão e oferta de cursos, a população amazonense pode sair do seu tradicional padrão de letargia, desmistificando a máxima de que o amazonense só se preocupa com suas necessidades básicas de alimentação e acomodação.

A única preocupação é com relação às expectativas verificadas na continuidade do Pólo Industrial de Manaus (PIM) - cuja previsão de funcionamento legal vai até 2023, conforme previsto na prorrogação dos benefícios de isenção fiscal preconizados na legislação que rege a Zona Franca de Manaus (ZFM) - e a falta de definição de políticas públicas que *busquem* o desenvolvimento regional sustentável, proporcionando, com isso, que os profissionais egressos das instituições encontrem campo de trabalho.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer aluno do ensino superior, atualmente, convive com várias expectativas. Como se verificou na literatura aqui apresentada, de no máximo uma dezena de cursos tradicionais existentes até o começo do século passado, há, atualmente, uma profusão de cursos e instituições de ensino superior que, de modo fragmentado, apresentam várias alternativas em diversos campos do saber, para a profissionalização de seus acadêmicos.

Essa pesquisa, portanto, teve a preocupação de mostrar, em linhas gerais, o contexto histórico da evolução do ensino superior no Brasil e, de forma mais delimitada, no Estado do Amazonas. Pelo que se extrai das informações aqui registradas, nos últimos tempos houve uma demanda crescente por capacitações profissionais de nível superior, talvez atrelada ao intenso processo de desenvolvimento e crescimento econômico verificado nos últimos anos, particularmente em Manaus, onde se concentra o maior número de instituições de ensino superior – tanto públicas quanto privadas – do Estado.

A questão que se coloca, e que permeou grande parte da etapa de campo realizada, é se esse crescimento quantitativo implica em uma qualidade de ensino – e aí investe-se o conjunto de recursos humanos e materiais – que promova, de fato, a emancipação social, econômica, cultural, política e econômica da população do Estado.

O Amazonas, durante muito tempo, foi considerado tecnologicamente periférico e, apesar da instalação do PIM, com o advento da ZFM, extremamente dependente de profissionais de outros estados e países, que possuíam a capacitação e qualificação tidas como ideais para atuarem no parque industrial que se instalou.

Atualmente, observa-se uma mudança nesse cenário. Muitos campos de saber abriram inúmeras oportunidades de trabalho a vários egressos de instituições de ensino superior, e esse crescimento continua sendo mantido. Diferentemente das discussões anteriores, onde a intelectualidade via as instituições de ensino superior como limitadas à repetição e difusão do saber elaborado em outras realidades, e que muito pouco contribuíram para uma integração nacional, atualmente se trabalha em uma nova visão, onde se tem, pelo fenômeno da globalização, a possibilidade de expansão dos horizontes para muitos indivíduos que ingressam em cursos superiores.



Não obstante, não se pode furtar a uma análise crítica da realidade aparente, mormente quando se verifica que nem todos os egressos conseguem emancipação suficiente, seja profissional ou financeiramente, em função da profissão escolhida e formada. Nesse âmbito, o que se pode caracterizar que é muitas instituições de cunho superior mantêm sua clientela informada dos resultados das investigações feitas sobre problemas de outras realidades e não daqueles emergentes das necessidades e desafios de nossa nação e de nosso povo.

O problema do sistema educacional é crônico. Se for levado em consideração as antigas e atuais políticas existentes, pouca coisa mudou, o que faz acreditar que se está longe de pensar que o problema da qualidade de ensino superior pode ser refletido à margem do complexo e abrangente sistema educacional como um todo, com suas relações com o sistema político vigente, de orientação explicitamente tecnocrata e voltado para interesses dos grandes capitais internacionais.

É esse quadro que determina um segundo ou terceiro plano para a educação nacional. Entretanto, mesmo diante de um quadro tão pouco promissor, constata-se a existência de diversos organismos educacionais de ensino superior no Brasil que, sem medir esforços, lutam por conquistar a possibilidade de construção de uma personalidade universitária livre e crítica, aliando a ânsia do mais alto nível do saber à efetiva preocupação com os problemas nacionais.

Portanto, pode-se considerar que ainda está viva uma tentativa de gerar, fazer nascer e crescer um autêntico sistema de ensino superior brasileiro. Nesse aspecto, podem-se tecer as seguintes recomendações: que a realidade educacional superior seja posta à tona, com pesquisas direcionadas para o entendimento do que de efetivo o ensino superior tem feito em prol da preparação de profissionais, cientistas, intelectuais e cidadãos, acima de tudo; que as camadas sociais se manifestam, e os estudantes tentem se agrupar para pensar o que fazer, discutir o seu papel, descobrir o seu caminho, criar uma forma de atuação e interferência em seus próprios destinos.

Essa movimentação pode propiciar, num futuro não tão distante, que o ensino superior nacional e regional se consolidem como transmissor de uma cultura técnico-científica, assumindo a luta pela conquista de uma cultura, um saber comprometido com os interesses nacionais.

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor.** Cadernos Informática para a Mudança em Educação. Brasília: MEC/SEED/ ProInfo, 1999.

AMARAL, N. C. **O limite na expansão da educação superior privada no Brasil, regiões e Estados.** Goiás: Edufg, 2006.

AMARAL, R. **Ciência e tecnologia: desenvolvimento e inclusão social.** Brasília: UNESCO, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2003.

ARAÚJO, L. L. **Estrutura e organização do ensino superior.** Apostila do Curso de Metodologia do Ensino Superior. Manaus: Centro Universitário do Norte, 2008.

ARAÚJO, N. **Inaugurada Casa Brasil Manaus.** 30 set. 2007. Disponível em: <<http://www.casabrasil.gov.br/index...>> Acesso em: 22 abr. 2012.

BARCELLOS, H. **Programa GESAC: olhares e espaços sobre a inclusão digital no Espírito Santo.** II Congreso Online Del Observatorio para la CiberSociedad: 2004. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net/congres2004/index...>> Acesso em: 18 abr. 2012.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado.** Brasília: INEP, 2008.

BEHLING, H. P.; CRUZ, D. M. **A educação a distância no ciberespaço: por uma cartografia em movimento.** Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, v. IX, n. 3, set. / dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/...>> Acesso em: 5 maio 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** Coleção Educação Contemporânea. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2003.

BRANDÃO, C. F. **Estrutura e funcionamento do ensino.** São Paulo: Avercamp, 2004.

BRANDÃO, M. F. R. **O Projeto Casa Brasil de inclusão digital e social. II Fórum de Informação em Saúde.** IV Encontro da Rede BiblioSUS. Anais... out. 2007.

BRAZOLIN, W. **Escola virtual da Fundação Bradesco oferece cursos de qualidade gratuitos e online com certificado.** 2 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.escolavirtual.org.br>> Acesso em: 28 abr. 2012.

CAMARGO, A. M. M. **A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA. Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 1997.

\_\_\_\_\_; MOURÃO, A. R. B.; MEDEIROS, L. G.; MEDEIROS, L. G. M. Educação superior no Amazonas 1991 – 2004. In: RISTOFF, D.; GIOLO, J. **Educação superior brasileira 1991 – 2004: Amazonas.** Brasília: INEP, 2006.

CAMPELO, C. **Educação a distância: perspectivas e desafios para a Universidade Pública.** 2009. Disponível em: <<http://www.revistamalivre.com/EDDIST.html>> Acesso em: 5 maios 2012.

CARVALHO, G. L. **História da educação superior brasileira.** Apostila do Curso de Metodologia do Ensino Superior. Manaus: Centro Universitário do Norte, 2008.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. B. P.; PEREIRA NETO, A. F. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica.** São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

CELL-MANN, M. A informação e seus dissabores: uma introdução. In: DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: porque só a informação não basta para o sucesso na era da informação.** São Paulo: Futura, 1998.

COELHO, K. S.; VOLPATO, S. M. B. Universidade e o seu significado social. In: MELO, P. A.; COLLOSSI, N. **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade.** Florianópolis: Insular, 2004.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. **Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo**. Revista FAE, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2001.

COSTA, A. **Inclusão digital: Prefeitura implantará telecentros em 220 escolas**. 26 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/noticias/inclusão-digital...>> Acesso em: 22 abr. 2012.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3 ed, São Paulo: Unesp, 2007.

DOWBOR, L. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

EMMOTT, B. **Visão 20:21: as lições do Século 20 para o Século 21**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FÁVERO, M. L. **Reflexões sobre universidade na sociedade atual**. Revista de Cultura Vozes, n. 6, p. 20, 1995.

\_\_\_\_\_. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2006.

FERREIRA, D. **Informática e cidadania podem caminhar juntas**. Razón y Palabra. N. 18, maio/jul. 2000.

FICHMANN, S. **Projeto Tonomundo: uma experiência transdisciplinar de formação de professores em ambiente virtual**. 2007. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/ciqead2007...>> Acesso em: 24 abr. 2012.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Centros de inclusão digital**. 2010. Disponível em: <<http://www.fb.org.br/Institucional/AcoesComunitarias/...>> Acesso em: 25 abr. 2012.

FOINA, P. R. **Tecnologia da informação: planejamento e gestão**. São Paulo: Atlas, 2001.

GARCIA, P. S. **A internet como mídia na educação**. 28 mar. 2005. Disponível em: <[http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/...](http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/)> Acesso em: 22 abr. 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATES, B. **A estrada do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2000.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, A. F. S. **Educação inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é?** Revista Pró-Discente, v. 7, n. 2, p. 6-12. Jul. /dez. 2001.

GONÇALVES, L. D. **Desafios na economia do conhecimento: o caso do BNDES**. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Página institucional: indicadores**. 2009.

IBICT-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Resultados mapas de inclusão digital**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibict.br/mid/...](http://www.ibict.br/mid/)> Acesso em: 28 abr. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Dis-

ponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em: 18 abr. 2012.

KNIGHT, P. **Rumo ao e-Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de Informação**. 4 ed, Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LÉVI, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13 ed, São Paulo: 34, 2004.

LIMA, G. A. B. O.; PINTO, L. P.; LAIA, M. M. **Tecnologia da informação: impactos na sociedade**. Inf Inf, Londrina, v. 7, n. 2, p. 75-94, jul. / dez. 2002.

LUCENA, C. J. P.; CAMPOS, I. M.; MEIRA, S. L. (Eds.) **Ciência e tecnologia para a construção da sociedade da informação no Brasil**. Brasília: CNPq/IBICT; São Paulo: Instituto UNIEMP, 1998.

LUCKESI, C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e prática docente**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed, São Paulo: Atlas, 2009.

MEC-Ministério da Educação e Cultura. **Proinfo-Programa Nacional de Informática na Educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/...>> Acesso em: 28 abr. 2012.

MELO, L. C. R. **Tecnologias da informação e da comunicação na prática educativa: desafios da inclusão da tecnologia em ambientes escolares**. 4 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com.br>> Acesso em: 10 maio 2012.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-50, maio/ago. 2000.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. C. (Org) **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006.

MICT-Ministério da Indústria, Ciência e Tecnologia. **O Mapa da Inclusão Digital e suas definições**. 19 dez. 2008. Disponível em: <<http://inclusão.ibict.br/index...>> Acesso em: 22 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Página institucional**. 2009. Disponível em: <<http://www.mict.gov.br...>> Acesso em: 24 abr. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos no ensino à distância. **Informe CEAD Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, out. /nov. /dez. 1994.

NASCIMENTO, M. **Programa de inclusão digital amplia comunicação no Amazonas**. Entrevista concedida por Mônica Nascimento, administradora estadual do GESAC no Amazonas. 2009. Disponível em: <<http://www.idbrasil.gov.br...>> Acesso em: 8 maio 2012.

NERI, M. C. **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro: CPS/FGV, 2003.

OLIVEIRA, T. A universidade medieval: uma memória. **IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais**. Universidade Estadual de Maringá, out. 2005.

OLIVEN, A. C. **A parquialização do ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PELLEGRINO, C. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Jr., K.; MORELATTI, M. R. M.; ALMEIDA, M. E.; HERNANDES, V. K. **Informática na educação: vivenciando novas experiências nas**

**escolas da rede pública de São Paulo. V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Anais... Águas de São Pedro. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 25 abr. 2012.

PRETTO, N. D. L. **Construindo uma escola sem rumo: documentos da gestão.** Salvador: Encarte, 2000.

REIS FILHO, C. Reforma universitária e ciclo básico. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 8 ed, Petrópolis: Vozes, 1996.

SABARIZ, A. L. R.; BARRETO, P. H. B. **Utilização de freeware disponível na Internet no desenvolvimento de home pages para o ensino à distância na Engenharia:** Parte 1. XXVII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE '99. Anais..., Natal, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/trabalhos/36.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2012.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, I. N.; LIMA, A. P. S. R.; MACIEL, G. **O ensino superior no Brasil e a criação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).** V Epeal. 2009.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de sociedades,** comunicação e cultura. II Simpósio E-agor@, professor? Para onde vamos? Anais... São Paulo, COMFIL-PUC-SP/COGEAE, 7 a 8 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012.

SARTÓRIO, K. C. **Exclusão social e tecnologia: os desafios da política pública de inclusão digital no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Política Social). Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília. Brasília: 2008.



SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda. 2000.

SILVA FILHO, A. M. **Os três pilares da inclusão digital**. 2009. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>> Acesso em: 14 abr. 2012.

SORJ, B. **A luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_.; GUEDES, L. E. **Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas**. Novos Estudos – CE-BRAP, n. 72, São Paulo, jul. 2005.

SOSA, D. A. C. **As universidades medievais: estudo e formação**. Biblos, Rio Grande, n. 21, p. 179-82, 2007.

SOUZA, P. N. P. **História do ensino superior: estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 2008.

SPAGNOLO, G. **A exclusão digital**. 7 dez. 2003. Disponível em: <<http://www.infoinclusao.org.br/conteudo.asp?conteudo>> Acesso em: 17 abr. 2012.

STEINER, J. E. **Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios...>> Acesso em: 18 abr. 2012.

TEICHLER, U. Responder às exigências do mundo do trabalho. In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: PARIS, FRANÇA)**. Tendências de educação superior para o século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades brasileiras. Anais... Traduzido por Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. F.; MONTEIRO, D. D. **Ensino médio presencial com mediação tecnológica: o aprendizado da química através de meios**

tecnológicos. 2009. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php...>> Acesso em: 28 abr. 2012.

ULLMANN, R. **As universidades medievais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

WALTON, R. E. **Tecnologia de Informação: o uso de TI pelas empresas que obtém vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

# SOBRE A AUTORA

## Vera Eunice Rodrigues Pessoa

Possui Graduação em Teologia pela Universidade Santa Úrsula (1992). Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Nilton Lins (2003). Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2004). Graduação em Direito pelo Centro Universitário Nilton Lins (2007). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Favени – UNIFAVENI (2024). Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Favени – UNIFAVENI (2024). Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Favени – UNIFAVENI (2025). Especialista em Didática da Docência Superior pela Faculdade Marta Falcão (2009). Especialista em Controladoria e Contabilidade pelo Centro Universitário Nilton Lins (2006). Especialista em Auditoria e Perícia Contábil pelo Centro Universitário Nilton Lins (2009). Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera – UNIDERP (2013). Especialista em Direito Eleitoral pela Universidade Anhanguera – UNIDERP (2013). Especialista em Direito Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2016). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2017). Especialista em Teologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2019). Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA (2019). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Los Pueblos de Europa (2018). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2020). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2019). Atualmente, é professora na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC).

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

acesso 6, 9, 13, 14, 15, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 56, 68, 76, 77, 81, 83, 87, 89, 96

aluno 22, 23, 27, 29, 30, 42, 61, 90, 104

ambiente 25, 34, 42, 48, 61, 84, 90, 108

aprendizagem 21, 22, 23, 26, 27, 30, 42, 82, 83, 90, 91, 100, 101, 112

avanços 19

## B

brasileiro 13, 15, 30, 34, 52, 54, 55, 59, 105, 113

## C

comunicação 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 31, 37, 42, 44, 60, 84, 110, 111, 112

comunicacionais 23, 25

comunidade 30, 40, 41, 42, 55, 56, 57

conhecimento 9, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 40, 48, 60, 67, 68, 74, 76, 84, 89, 90, 91, 93, 97, 99, 107, 108, 109, 110, 114

contexto 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 42, 47, 50, 52, 56, 59, 68, 77, 79, 81, 99, 104, 108

curso 37, 40, 41, 42, 51, 52, 54, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 107

## D

demanda 20, 26, 102, 104

desenvolvimento 13, 15, 17, 24, 25, 31, 39, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 56, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 73, 87, 103, 104, 106, 112

digital 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 81, 82, 83, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113

## E

educação 9, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 51, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 70, 72, 73, 74, 79, 81, 84, 87, 88, 89, 96, 97, 98, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113

educacionais 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 38, 51, 56, 61, 62, 105

educacional 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 57, 59, 61, 63, 64, 77, 81, 83, 87, 88, 105, 109, 111, 112

educadores 21, 43

educativas 26

ensino 7, 8, 9, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 33, 34, 37, 41, 42, 43, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113

escolas 27, 28, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 62, 64, 70, 81, 82, 83, 84, 88, 108, 112

evolução 14, 15, 23, 25, 52, 74, 75, 78, 81, 104

## F

ferramentas 42, 45

## I

inclusão 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 79, 81, 82, 83, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

informação 9, 17, 18, 19, 20, 24, 28, 29, 31, 34, 39, 42, 44, 107, 109, 110, 113

informática 19, 20, 24, 27, 28, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 83, 84, 89, 90, 106, 110  
informatização 23, 26, 28  
inovação 18, 21, 22  
inovações 21, 24, 25, 28  
inovadoras 26  
institucional 24, 25, 42, 56, 60, 73, 109, 111  
instituições 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 26, 29, 43, 45, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 87, 88, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113  
integração 17, 19, 21, 31, 36, 37, 40, 41, 46, 56, 63, 64, 104  
internet 19, 29, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 81, 83, 109

## M

meios 20, 21, 30, 31, 33, 50, 56, 77, 89, 111, 113

## N

nível 13, 14, 15, 23, 26, 47, 52, 54, 62, 63, 65, 66, 72, 75, 78, 81, 85, 87, 89, 93, 97, 99, 102, 104, 105

## P

paradigmas 24  
pedagógicas 21, 24, 34  
pedagógico 21, 29, 43  
política 27, 29, 51, 56, 57, 68, 72, 73, 104, 112  
políticas 24, 31, 51, 57, 103, 105, 113  
práticas 24, 26, 34  
problema 21, 25, 33, 34, 52, 59, 105  
processo 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 41, 47, 49, 50, 56, 58, 59, 62,

70, 77, 81, 82, 83, 91, 93, 100, 101, 104

professor 21, 22, 27, 37, 106, 112

professores 7, 8, 21, 22, 28, 29, 34, 37, 48, 55, 57, 58, 68, 74, 84, 91, 93, 100, 108

profissional 9, 15, 17, 40, 41, 50, 56, 62, 87, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 105, 109

público 18, 35, 40, 41, 43, 44, 45, 62, 64, 66, 68, 71, 73, 74, 75, 81, 97, 98

## R

recursos 17, 19, 22, 24, 28, 29, 30, 31, 38, 40, 41, 57, 84, 90, 95, 98, 100, 104

regional 13, 14, 15, 75, 76, 77, 78, 103, 105

## S

sistema 6, 14, 15, 27, 29, 37, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 81, 101, 105

sociedade 9, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 28, 31, 33, 39, 40, 54, 60, 62, 68, 99, 107, 108, 110, 113, 114

superior 8, 9, 13, 14, 15, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113

## T

tecnologia 18, 19, 24, 29, 31, 34, 40, 56, 60, 62, 83, 106, 110, 112

tecnologias 17, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 42, 44, 84

tecnológicas 24, 25, 28, 35, 42, 61, 68

tecnológicos 17, 18, 19, 41, 84, 100, 114

# U

universidades 28, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 75, 113, 114

universitárias 48, 61

universitário 52, 56, 57, 73





