

Francisca Márcia Lima de Sousa

**O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM:  
DAS ORIGENS À CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (1970-2009)**





## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anselmo Alencar Colares (UFOPA)

Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)

Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCAR)

Prof. Dr. André Dione Fonseca (UFOPA/UFMS)

Dra. Edna Marzzitelli Pereira (UFOPA)

Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

**Francisca Márcia Lima de Sousa**

**O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM:  
DAS ORIGENS À CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (1970-2009)**

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**  
Diagramação & Artes Gráficas

© Francisca Márcia Lima de Sousa 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação  
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Sousa, Francisca Márcia Lima de.

O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009) [recurso eletrônico] / Francisca Márcia Lima de Sousa. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-80423-06-4

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. UFOPA. I. Título.

CDU 37  
S725e

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede (EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém/UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.



*Dedico esta obra a todos que um dia sonharam com uma Universidade Pública no interior da Amazônia... Dedico também aos que, além de sonhar, lutam por uma educação laica, pública e gratuita, opondo-se ao ideário posto pelas camadas dominantes e contribuindo para uma sociedade justa e mais igualitária.*

## AGRADECIMENTOS

*Nesta caminhada, pedi forças, recebi amor! Eles estavam ao meu lado! Meu esposo, Washington, e meu filho, Bruno. Gratidão!*

*Ela disse que eu chegaria aqui! Eu duvidei, mas, como sempre, ela estava certa... Em nome de Maria de Nazaré (in memoriam), minha mãe, agradeço ao apoio, incentivo e confiança de toda minha família, em especial, meu pai, Raimundo Nonato Sousa.*

*Neste trajeto, o “orientar” foi além do indicar a direção e se mostrou um gesto de confiança, de liberdade acadêmica, de paciência e, principalmente, de exemplo a seguir. Agradeço ao universo, mas não posso deixar de agradecer ao maior responsável... Gratidão a meu orientador, professor Dr. Anselmo Colares!*

*No caminho, precisei de luz e inspiração e recebi companhia, antes, durante e depois... Obrigada professora Dra. Lília Colares.*

*Algumas vezes ensaiei “me perder”, mas encontrei sábios guias no percurso, como, os professores doutores: Edna Marzzitelli, André Dionei Fonseca e Luiz Bezerra Neto. Sou grata pelas contribuições ao texto e disponibilidade como membros da Banca Examinadora e responsáveis pelo significativo aperfeiçoamento desta pesquisa.*

*Nos momentos que a longa estrada parecia solitária, olhei para o lado e percebi que havia nobres companheiros na jornada. Aos colegas do PPGE, do HISTE-DBR (Ufopa), muito obrigada.*

*Quando achei que havia perdido o “rumo” ou estava em dúvida por onde ir, eles me indicaram o caminho a seguir. Gratidão aos meus entrevistados pela colaboração e disponibilidade em compartilhar documentos e memórias.*

*Num momento de luta e resistência da universidade pública brasileira, ter oportunidade de crescimento acadêmico e profissional é privilégio, por isso agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará por possibilitar meu crescimento acadêmico e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA – Polo/Ufo-pa), em nome de sua coordenadora, professora Dra. Tania Brasileiro, a oportunidade de publicar minha dissertação de mestrado neste formato.*

*Se a população não se organizar, ela não  
poderá se libertar e crescer.*

***Dermeval Saviani***

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>ANDES</b>	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
<b>BEC</b>	Batalhão de Engenharia de Construção
<b>BVAT</b>	Biblioteca Virtual Anísio Teixeira
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CESDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
<b>CONSEP</b>	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
<b>CONSEPE</b>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CONSUN</b>	Conselho Universitário
<b>CPA/UFPA</b>	Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Pará
<b>CPB</b>	Confederação dos Professores do Brasil
<b>CPPB</b>	Confederação dos Professores Primários do Brasil
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CRUTAC</b>	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
<b>CTM</b>	Centro de Tecnologia Madeireira
<b>EAA</b>	Escola de Agronomia da Amazônia
<b>FADESP</b>	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
<b>FASUBRA</b>	Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas
<b>FCAP</b>	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
<b>FIT</b>	Faculdades Integradas do Tapajós
<b>GRTU</b>	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

<b>GTU</b>	Grupo de Trabalho Universitário
<b>HISTEDBR</b>	História, Sociedade e Educação no Brasil
<b>I PNI</b>	I Projeto Norte de Interiorização
<b>IBEF</b>	Instituto de Biodiversidade e Florestas
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IESPES</b>	Instituto Esperança de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>II PNI</b>	II Projeto Norte de Interiorização
<b>III PNI</b>	III Projeto Norte de Interiorização
<b>ILES</b>	Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPES</b>	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>NAEA</b>	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
<b>NDSA</b>	Núcleo de Desenvolvimento Sustentável da Amazônia
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PCdoB</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PI</b>	Projeto de Interiorização
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PL</b>	Partido Liberal
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PMS</b>	Prefeitura Municipal de Santarém
<b>PP</b>	Partido Progressista
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>PSD</b>	Partido Social Democrático

<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PTB</b>	Partido Trabalhista Brasileiro
<b>PTN</b>	Partido Trabalhista Nacional
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SEDUC/PA</b>	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
<b>SEMDE</b>	Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento
<b>SEMED</b>	Secretaria de Educação do Municipal de Santarém
<b>SUDAM</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
<b>TPD</b>	Tecnólogo em Processamento de Dados
<b>UFMAZ</b>	Universidade Federal do Baixo Amazonas
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFRA</b>	Universidade Federal Rural da Amazônia
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFTA</b>	Universidade Federal do Tapajós
<b>UNIAM</b>	Universidade Federal da Integração Amazônica
<b>UNIAMA</b>	Universidade Federal da Integração Amazônica
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relatório Final .....	128
Figura 2 - Campus .....	129
Figura 3 - A UFSC na Amazônia .....	131
Figura 4 - Processo nº 21.495 .....	133
Figura 5 - Relatório de atividades da equipe nº 61 .....	134
Figura 6 - Relatório Discursivo .....	135
Figura 7 - Agendão: Universidade .....	143
Figura 8 - Núcleo da UFPA em Santarém .....	143
Figura 9 - Núcleo da UFPA na reta final .....	145
Figura 10 - UFPA reativa núcleo universitário de Santarém .....	145
Figura 11 - Oferta dos cursos .....	145
Figura 12 - Pró-reitor reuniu com professores .....	149
Figura 13 - Resolução nº 920, DO Conselho Superior de Ensino da UFPA ..	152
Figura 14 - Declaração .....	153
Figura 15 - Portaria nº 1.369/1983/REITORIA .....	154
Figura 16 - Inauguração do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém ..	155
Figura 17 - Entrada do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém, em 1983 .....	157



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições de ensino superior em Santarém/PA .....	36
Quadro 2 - Universidade multicampi: metas e estratégias .....	102
Quadro 3 - Principais projetos e atividades do Campus da UFSC em Santarém .....	138
Quadro 4 - Campi da UFPA e área de abrangência no estado do Pará .....	167
Quadro 5 - Candidatos aprovados, por campus e curso, no 1º vestibular do Programa de Interiorização em 1986 .....	169
Quadro 6 - Metas do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará (1986-1989) .....	173
Quadro 7 - Evolução do número de professores da UFPA - Campus de Santarém: 1991-2000 .....	175
Quadro 8 - Oferta do curso de Engenharia Florestal no Campus da Ufra em Santarém: 2003-2009 .....	185

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>16</b>
Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1.1 Das intenções à pesquisa: o questionamento, a problematização e o estudo científico .....	24
1.2 Das finalidades às proposições: o objeto de estudo, sua delimitação e justificativa .....	26
1.3 Dos princípios aos pressupostos: o percurso teórico-metodológico da pesquisa .....	30
1.4 Das definições aos procedimentos: características da investigação, técnicas, fontes e sujeitos .....	32
1.5 Das escolhas às significações: do lugar de onde se parte ao lugar a onde se chega .....	35
<b>2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: MARCAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>40</b>
2.1 Da ausência à presença: as universidades europeias como instrutoras no Brasil colonial e a criação das primeiras faculdades no Brasil imperial .....	41
2.2 Da presença à deficiência: as primeiras universidades brasileiras e a educação superior para a elite .....	50
2.3 Da deficiência à resistência: o autoritarismo, o capital, o movimento estudantil e os impactos da Ditadura Civil-Militar sobre a educação superior ...	59
2.4 Da resistência à (re) democratização: os novos caminhos para a educação superior no Brasil .....	68

<b>3 OS CAMINHOS ESPERADOS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO REFERÊNCIA EM ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA AMAZÔNIA .....</b>	<b>82</b>
3.1 Da criação à consolidação: antecedentes históricos da universidade que se torna multicampi .....	83
3.2 Da expansão à interiorização: a UFPA e o ensino superior no interior do estado do Pará .....	89
<b>4 OS CAMINHOS ENCONTRADOS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM SANTARÉM COMO PRECEDENTES HISTÓRICOS DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ .....</b>	<b>104</b>
4.1 As primeiras ações da UFPA em Santarém: formação de professores em serviço .....	105
4.2 O Projeto Rondon: a implantação de um campus avançado em Santarém ...	121
4.3 O Núcleo: o retorno da UFPA a Santarém .....	141
4.4 O convênio: o primeiro curso superior regular público em Santarém ...	150
4.5 O campus: implantação e consolidação do Projeto de Interiorização da UFPA e dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs) em Santarém .....	166
4.6 A Ufra: instalação do Campus da Universidade Federal Rural da Amazônia em Santarém .....	181
<b>5 OS CAMINHOS CONCRETIZADOS: CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA) .....</b>	<b>187</b>
5.1 Contribuições para a educação superior pública em Santarém .....	187
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>235</b>

## PREFÁCIO

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  
Titular, Ufopa/PGEDA/PPGE/HISTEDBR

É muito gratificante poder socializar o resultado de uma pesquisa em um formato acessível aos que tenham interesse em conhecer o conteúdo. Muito mais significativo quando se trata de um estudo que se voltou para a compreensão do processo histórico de criação e desenvolvimento da primeira universidade pública federal no interior da Amazônia brasileira.

O e-book, de acesso gratuito e que ora está sendo disponibilizado, resulta do esforço investigativo de Francisca Márcia Lima de Sousa, servidora da Universidade Federal do Oeste do Pará, egressa do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Pará – Campus de Santarém. Portanto, de alguém que, sendo “cria da casa”, como às vezes costumamos dizer, dedicou-se com afinco ao trabalho de realizar o levantamento, sistematizar as informações obtidas, analisar e escrever um texto orgânico, consistente e elucidativo.

A dissertação intitulada O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM: DAS ORIGENS À CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (1970-2009) foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, PPGE/Ufopa, cuja defesa ocorreu em 05 de dezembro de 2019, tendo como integrantes da Banca Examinadora os professores doutores Anselmo Alencar Colares/Ufopa (orientador/presidente); Luiz Bezerra Neto/UFSCar (membro externo); André Dione Fonseca/Ufopa e Edna Marzzitelli Pereira/Ufopa (membros internos).

O estudo contextualiza os precedentes históricos da criação da Ufopa, considerando a sua inserção regional tanto em aspectos naturais quanto sociais. Problematiza, assim, a presença de uma instituição dessa envergadura em uma realidade em que o próprio Estado ainda se mostra ausente ou com presença deficitária. A autora fez a exposição do tema/problema de sua pesquisa de uma forma que prende a atenção do leitor e ao mesmo tempo possibilita a liberdade de leitura sem que seja necessário seguir rigorosamente a sequência das páginas. Explico. No capítulo denominado **Os caminhos escolhidos: a trajetória percorrida no processo de investigação**, temos as explicações necessárias para atender as exigências do fazer acadêmico científico quanto à metodologia. No capítulo seguinte, **Os caminhos percorridos: marcas históricas da educação superior no Brasil**, encontramos uma síntese de obras/autores(as) que se dedicaram a historicizar a presença da instituição universidade em nosso país, enquanto que os três últimos capítulos se voltam para a elucidação do objeto, tendo em vista a proposta de apresentar os antecedentes, o desenvolvimento e a concretização. Assim foram denominados: **Os caminhos esperados: a Universidade Federal do Pará como referência em ensino superior público na Amazônia**; **Os caminhos encontrados: a educação superior pública em Santarém como precedentes históricos da criação da Universidade Federal do Oeste do Pará**; **Os caminhos concretizados: criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)**.

Quem ler este e-book, seja de forma contínua ou em outra ordem, tendo em vista o interesse imediato e/ou a necessidade mais premente, vai encontrar um texto instigante, agradável, bem escrito, fundamentado e muito rico nas análises dos interesses econômicos, políticos, sociais e educacionais que culminaram com a implantação do Núcleo da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Santarém e, posteriormente, levaram à criação da Ufopa. Tanto nos aspectos macro da conjuntura nacional, com relevância para as políticas de expansão do ensino superior público efetivadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, quanto no que podemos chamar de “bastidores” locais e suas interfaces com os propósitos regionais. Nesse sentido, a dissertação se

mostra relevante também no que se refere ao registro da memória coletiva e social construída sobre o Núcleo de Educação da UFPA, o Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e os campi da UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) em Santarém.

Ao descrever a repercussão social, ao longo do período estudado, por meio dos sujeitos partícipes (professores, técnicos e alunos), Márcia demonstra que escrever a história não é algo apenas para historiadores de formação. Egressos de outros cursos podem se dedicar a essa empreitada, desde que busquem conhecer e sigam os procedimentos da ciência histórica, do fazer a escrita dos acontecimentos a partir de fontes seguras e diversificadas. Seu estudo foi de natureza bibliográfica e documental mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, recorrendo inclusive à história oral. Sabemos que os relatos são relevantes, todavia “o que é escrito tem permanência e pode gerar impactos mesmo aos que não estejam próximos, tanto no tempo quanto no espaço físico” (COLARES, 2016, p. 15).

O texto demonstra que as contradições geradas durante o processo de sua criação fizeram com que a Ufopa tenha materializado diversas expectativas acadêmicas, políticas, sociais e econômicas, e por isso se constitui um espaço público de resistência e de busca pela manutenção do diálogo aberto e crítico. Pelo menos, é o que se espera.

Foram dois anos de pesquisa, empenho e dedicação na busca de fontes, sistematização, análises e registros. Márcia agora alça novos e mais altos voos na Pós-Graduação em Educação, tendo ingressado no doutorado em rede (PGEDA) - programa constituído por nove universidades de toda a Amazônia brasileira -, continuando, sob minha orientação, os estudos sobre o desenvolvimento institucional e suas contradições, buscando oferecer mais subsídios para a melhor atuação da Ufopa junto à sociedade. Esse compromisso é oriundo de seu engajamento acadêmico-profissional e da participação efetiva no Grupo de Estudos e Pesquisas “Sociedade, História e Educação no Brasil” (Histedbr/Ufopa). Conforme já deixei bastante explícito em outras ocasiões: “Reputo da

maior importância os estudos e as pesquisas centrados em objetos que estão mais próximos da nossa realidade, até para que possamos com maior precisão entender e agir sobre ela.” (COLARES, 2012, p. 189).

Concluo esta apresentação renovando as felicitações a autora do e-book, agradecendo o convite para a escrita destas palavras iniciais e reafirmando a importância da socialização deste estudo de natureza acadêmica e científica. Desejo boas leituras e que delas possam brotar novas produções que ampliem nossos olhares sobre a educação superior pública, e, de forma especial, na sua vertente pública e considerando as diversidades dos povos originários da Amazônia e dos que nela hoje se encontram.

Escrito em tempos de pandemia, de resistência e luta em prol da educação pública.

Boa leitura!

Santarém, do Tapajós, abril de 2021.

## INTRODUÇÃO

Como resultado de investigações realizadas em minha<sup>1</sup> pesquisa de mestrado, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa, o presente o livro, **O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009)**, apresenta, aos interessados em História da Educação, discussões relacionadas não apenas à história e memória da Ufopa, mas da instituição “universidade”, colocando em destaque os processos de criação da universidade brasileira, suas transformações e marcas ao longo do processo histórico, expansão, interiorização e sua relação política e social.

A universidade, instituição na qual se realizam lógicas derivadas dos mais diversos grupos de interesses, é também, multilateralmente, alvo de demandas sociais, políticas, econômico-administrativas, ou seja, “enreda os mais variados modos de conduta e frutifica as mais diversificadas ações” (SILVA, 2008, p. 74). Por ser um local de transformação e igualmente um espaço transformador, desempenha importante papel na sociedade.

A história de uma universidade está estritamente relacionada à história do “lugar” onde ela se insere. Midlej (2011, p. 159) afirma que “a instalação de uma instituição universitária em determinado lugar ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce”. A universidade, portanto, é uma instituição não apenas capaz de transformar uma realidade geográfica, mas também uma realidade humana, ao produzir conhecimento, gerar pensamento

---

<sup>1</sup> A dissertação de mestrado foi desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares/PPGE HISTEDBR-UFOPA, no período de 2018-2019.



crítico, organizar e articular saberes e, assim, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais responsáveis pelo desenvolvimento<sup>2</sup> tanto institucional quanto da sociedade, sendo este no plano econômico, social, cultural e ambiental e em consonância com o lugar onde está inserida.

[...] as Instituições Universitárias, identificadas com o perfil local, ancoram-se em projetos de aportes para o desenvolvimento regional, baseando-se suas ações na construção do saber vinculado à realidade local e na melhoria das condições de vida das comunidades onde estão inseridas. (MIDDLEJ, 2011, p. 154)

A história da educação revela que a criação de universidades no Brasil ocorreu tardiamente, ao compararmos com os demais países da América (ROMANELLI, 2002; CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 2011). Para Fávero (2006), a tardia instalação do ensino superior no país advém da resistência tanto dos portugueses quanto dos brasileiros. Segundo a autora, para a monarquia portuguesa, fazia parte de sua política de colonização, voltada para o isolamento da colônia. A elite brasileira, detentora do poder local, por sua vez, não se importava em buscar o aprofundamento dos estudos na Europa. Não havia pressão social por educação, tendo em vista que a maioria da população era constituída por escravos e colonos. Somente quando foi modificada a correlação de forças de interesses hegemônicos, é que surge o ensino superior brasileiro, de caráter utilitarista e elitista. Na Amazônia, a implantação das universidades deu-se a partir da segunda metade do século XX somente nas capitais, como ocorreu inicialmente nas demais regiões do país.

A importância da universidade para a sociedade, aliada à inquietude enquanto integrante de uma instituição universitária, fez-nos despertar o interesse em realizar este estudo, que se insere no campo da História da Educação e possibilitou a compreensão de como se concretiza o acesso à educação superior pública

---

<sup>2</sup> A palavra “desenvolvimento” é utilizada no texto no sentido de “desenvolvimento humano”. Desenvolvimento impulsionado pelo conhecimento científico e com base na Pedagogia Histórico-Crítica que, conforme Demerval Saviani, objetiva modificar a educação na sociedade capitalista, trazendo a democratização do saber, atendendo aos interesses populares e garantindo ao sujeito um desenvolvimento cognitivo mais elevado, condição crucial para sua emancipação.

fora das metrópoles e capitais, uma vez que “a Interiorização das Universidades da Amazônia surge a partir da pressão social e política por democratizar as instâncias do Estado, dentre elas a Universidade”. (SOUSA, 2011, p.74). Assim, buscou-se problematizar a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em Santarém, considerando as contradições ao longo do processo histórico.

Para discorrer sobre a problemática lançada e ao mesmo tempo apresentar resultados que possibilitaram alcançar os objetivos propostos, esta obra foi organizada em cinco capítulos. O primeiro, de caráter introdutório, corresponde ao percurso metodológico e, por isso, intitulado **Os caminhos escolhidos: a trajetória percorrida no processo de investigação**. Com as seguintes subseções: *(i) Das intenções à pesquisa: o questionamento, a problematização e o estudo científico; (ii) Das finalidades às proposições: o objeto de estudo, sua delimitação e justificativa; (iii) Dos princípios aos pressupostos: o percurso teórico-metodológico da pesquisa; (iv) Das definições aos procedimentos: características da investigação, técnicas, fontes e sujeitos; (v) Das escolhas às significações: do lugar de onde se parte ao lugar aonde se chega.*

No segundo capítulo, intitulado **Os caminhos percorridos: marcas históricas da educação superior no Brasil**, realizamos uma análise da trajetória histórica do ensino superior brasileiro, destacando as “marcas” dos diversos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Não se almejou, todavia, realizar uma descrição cronológica da educação superior no país, tampouco se pretendeu seguir uma periodização histórica pré-estabelecida, mas sim delinear os avanços e desafios impostos em cada fase estudada. Para isso, buscou-se percorrer os caminhos que a educação superior brasileira vem traçando ao longo de sua trajetória. Essa análise contribui para a compreensão das expectativas lançadas quanto à implantação e à atuação da Universidade Federal do Pará (UFPA), primeira instituição pública federal a interiorizar suas ações de ensino, pesquisa e extensão na Amazônia brasileira.

A importância do processo de interiorização da UFPA para a implantação da Ufopa é tratada no terceiro capítulo intitulado **Os caminhos esperados: a Universidade Federal do Pará como referência em ensino superior**

**público na Amazônia.** Delineiam-se nesse espaço os caminhos esperados para a constituição de uma universidade que se tornou multicampi, servindo de referência para a Ufopa, objeto de estudo desta obra, cujos precedentes históricos são analisados no quarto capítulo denominado **Os caminhos encontrados: a educação superior pública em Santarém como precedentes históricos de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará.**

O quinto capítulo denominado **Os caminhos concretizados: criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)** esboça aproximações entre as expectativas e o que se concretizou até a criação dessa Universidade. Procuramos ainda apontar as expectativas acadêmicas, políticas, sociais e econômicas geradas a partir da criação da Ufopa, as quais se constituem aliadas utópicas ou não de lutas sociais, de resistência e de busca incessante pela manutenção do diálogo aberto e crítico dentro e fora da universidade. O texto encerra com as conclusões resultantes da compreensão analítica descrita nos capítulos precedentes.

# 1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire, Rio de Janeiro, 1992<sup>1</sup>)*

## 1.1 Das intenções à pesquisa: o questionamento, a problematização e o estudo científico

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm por desafio o compromisso de produzir conhecimentos que contribuam para transformar os recursos naturais da região onde estão inseridas em ganhos socioeconômicos, de maneira ambientalmente sustentável, ou não, mas fundamentalmente articuladas ao uso da ciência, da tecnologia e da força de trabalho formada e capacitada para o mercado. Na perspectiva “quase” utópica, defendida por diversas entidades do campo educacional, nutre-se um projeto de universidade pública/estatal gratuita, laica, democrática e acessível a todas as classes sociais. Constitui-se assim não apenas um “lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento” (SEVERINO, 2008, p.75), mas também um espaço inclusivo, dotado de um padrão unitário e inseparável entre ensino, pesquisa e extensão, que fundamentalmente provoque manifestações como: a expressão da arte, a interação entre culturas, o diálogo e a mediação da cidadania e da democracia.

Para isso, é necessário que as IES possam estar presentes nas mais diversas e longínquas regiões. Entretanto, a história da educação superior brasileira

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

(ROMANELLI, 2002; SEVERINO, 2009) demonstra que a presença da universidade por muito tempo foi centralizada nas capitais e grandes centros urbanos. Em regiões como a Amazônia, cuja diversidade tem despertado interesse científico mundial, tanto nos aspectos naturais quanto nos sociais, reflexo de suas características socioambientais, a universidade é instada a interagir com a sociedade, não apenas transformando o capital natural em resultados econômicos e sociais, de maneira sustentável, equilibrada e articulada cientificamente, mas principalmente “deve expressar a gênese de propostas de reconstrução social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade” (SEVERINO, 2002, p. 123).

Até o final da década de 1970, as universidades públicas localizadas na região amazônica concentraram suas atividades nas capitais, de forma isolada. Somente a partir da década de 1980, congregam-se para buscar alternativas para o desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia (ARAGÓN, 2001).

A UFPA, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, e oficialmente instalada em 31 de janeiro de 1959, foi a primeira IES localizada na Amazônia brasileira a expandir suas atividades acadêmicas para o interior do estado, na década de 1970, tornando-se pioneira nesse processo. Mais de meio século após a implantação da UFPA, ocorreu a criação da Ufopa, a primeira instituição pública federal implantada em uma cidade interiorana, Santarém/PA, localizada na Amazônia brasileira.

Questionamos: (i) Quais as mudanças, as permanências e rupturas no campo histórico educacional no decorrer do processo histórico de criação da Ufopa? (ii) Quais fatores propiciaram a interiorização da educação superior pública no estado do Pará por meio da UFPA, a ponto de se concretizar a implantação do Campus de Santarém e, posteriormente, servir de base para a criação de uma nova universidade federal? (iii) Qual a contribuição dos campi da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da UFPA e da Ufra na constituição histórica da Ufopa?

Estes questionamentos estiveram relacionados à busca da compreensão de aspectos macro, sem desconsiderar as particularidades presentes no

contexto local, qual seja: *Como ocorreu o processo histórico de criação da Ufopa, considerando as contradições entre as expectativas locais, e o que se concretizou como educação superior pública?*

## **1.2 Das finalidades às proposições: o objeto de estudo, sua delimitação e justificativa**

Considerando como objeto de estudo a educação superior pública, e tendo como locus a cidade de Santarém, delimitou-se e como recorte temporal o período histórico compreendido entre a implantação do Núcleo de Educação da UFPA (1971) e a criação da Ufopa (2009).

O caminho percorrido para definir o objeto e o problema se iniciou com a inserção no grupo de estudos e pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa)*, onde tive contato e logo identificação pessoal com a linha de pesquisa Educação na Amazônia: história e memória, a qual tem por objeto o resgate da memória individual e coletiva e a análise histórica da educação, subsidiando a compreensão das concepções e práticas pedagógicas no contexto amazônico.

A participação nos encontros e a leitura da bibliografia despertaram o interesse pela história das instituições escolares, um campo de estudo extremamente interessante para quem sempre teve sua vida pessoal e profissional atrelada às instituições públicas de ensino. Aliado a isso, já despertara o interesse por estudar a *universidade*, pois, como integrante da comunidade acadêmica, sinto-me parte da história da instituição, tanto como egressa do curso de Letras do Campus da UFPA em Santarém quanto como servidora técnica em educação da Ufopa.

Definidos o campo e o objeto de estudo, iniciamos a aproximação com as pesquisas sobre educação superior no Brasil e a instituição universidade. Houve maior identificação com os escritos de Saviani (2007; 2013); Sanfelice (2007; 2009); Nosella e Buffa (2013).

Segundo Saviani (2007, p. 3-4), a palavra “Instituição” deriva do latim *institutio, onis*, e é um vocábulo que apresenta uma variação de significados: “a) disposição; plano; arranjo. b) instrução; ensino; educação. c) criação; formação. d) método; sistema; escola; seita; doutrina”. Para o autor, apesar das várias acepções do termo, a própria ideia de educação já estaria contida em seu conceito, assim como em todas as suas definições fica explícito o conceito de instituição como uma estrutura para atender à determinada necessidade humana de caráter permanente, ou seja, nenhuma instituição se erguerá em razão de necessidade transitória.

Estudar a educação, por meio de instituições onde este nível de ensino ocorre, leva-nos a um campo bastante amplo e complexo, sendo necessário estabelecer delimitações. Para isto, concentraram-se as leituras procurando entender o movimento histórico da educação superior no Brasil, em seus aspectos gerais, e identificar o singular (local/regional), que inevitavelmente integra o nacional e, com isto, reunir condições teóricas para a compreensão histórica do período que se estende de 1970 a 2009, no qual se encontram as bases da criação da Ufopa. Conforme ressalta Saviani.

É pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado, descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. (SAVIANI, 2008, p. 147)

É pela história que podemos avaliar o passado, compreender o presente e lançarmos ao futuro, pois somos seres históricos por excelência. Ainda conforme Saviani (2008, p. 151), “a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo”. Assim, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica.

A memória histórica, basilar para qualquer sociedade, tem sido socialmente desprezada. Na década de 1990, o historiador britânico Eric Hobsbawm (1995, p. 13) ressaltava: “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX”. De certo, a perda da memória histórica configura-se como um dos traços mais característicos da nossa sociedade, que experimenta, na atual conjuntura, seu agravamento, tanto no que tange ao esquecimento quanto à deturpação de fatos históricos.

No nosso país, a deturpação da história como resultado da polarização política partidária ganhou proporções imensuráveis, a ponto de um golpe de estado e um regime ditatorial<sup>2</sup> (1964), que resultou em violações sistemáticas dos direitos humanos, serem considerados pelo presidente da República fato histórico digno de comemorações<sup>3</sup>. Diante de fatos que merecem no mínimo repúdio, torna-se ainda mais relevante o ofício dos historiadores de “lembrar o que os outros esquecem” (HOBSBAWM, 1995, p.13) ou, em alguns casos, não permitir que fatos históricos sejam distorcidos.

Destarte, ao trazermos a historiografia para o campo educacional, seja pela preservação da memória, pelo ensino de história da educação, seja pela produção historiográfica propriamente dita, contamos com a possibilidade de não deixar esquecida “a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam” (SAVIANI, 2008, p. 152), pois estes são produtos de construções históricas, que podem levar os educadores atuais a agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos.

---

<sup>2</sup> A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 (SAVIANI 2008, p. 294), dando origem ao regime civil-militar, que perdurou por 21 anos (1964-1985). Esse período ficou marcado na história do Brasil por meio de vários Atos Institucionais, que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime civil-militar.

<sup>3</sup> No dia 25 de março de 2019, em pronunciamento oficial, o porta-voz da presidência, Otávio Rêgo Barros, informou que o presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, havia determinado ao Ministério da Defesa que se realizassem as “comemorações devidas” com relação ao dia 31 de março de 1964, data do evento que instalou uma ditadura civil-militar no Brasil. Notícia disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-03/bolsonaro-autoriza-celebracao-do-31-de-marco-de1964>. Acesso em: 11 abr. 2019.



Assim, almejando contribuir para a construção da história da educação superior em Santarém, recorreu-se à memória coletiva, com a realização de entrevistas semiestruturadas, bem como às fontes documentais e análises oriundas de pesquisas realizadas no âmbito dos cursos de pós-graduação, especialmente no campo da história das “instituições” educacionais. Dentre elas, a universidade, por seu caráter impulsionador de transformações na sociedade.

A universidade reage às inter-relações de seu contexto histórico, podendo ser um elemento de reprodução ou de transformação, pois sua relação com a sociedade é fator determinante na condução de sua política e, ao exercer relação direta com a sociedade, demonstra que “não é uma realidade separada, e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUI, 2001, p. 36).

Desde seus primórdios, a universidade busca relacionar-se com a sociedade. No século XII, em Paris, pela interação de mestres; e em Bolonha, pela organização e lutas estudantis. Inicialmente, dependia do aval do clero ou do governo para funcionar, mas no decorrer de sua história ganhou autonomia e passou a pertencer à nação na qual está inserida. Isso ocorre, segundo Lessa (2002, p.1), a partir do prestígio social que a universidade adquiriu, deixando visível que “o conhecimento ilumina, operacionaliza, amplifica e legitima o poder”. Portanto, a universidade “desempenha um papel social indispensável na reprodução da vida social, não podendo, de forma alguma, ser reduzida à mera produtora de recursos humanos” (Ibid., p. 2). Deve assim, desde a sua materialização, estabelecer diálogo com a sociedade, de modo a potencializar os melhores conhecimentos e atingir os objetivos a que se propõe.

As leituras e os contatos preliminares com as fontes documentais, fomentaram outras inquietações e questionamentos: Como se constrói uma universidade? Quais interesses são relevantes? O que é determinante? Na tentativa de encontrar os *caminhos* para as respostas a essas inquietações, recorreremos à história da educação e ao campo da pesquisa, este capaz de proporcionar meios para revelar o conjunto de acontecimentos, ações e estratégias envolvidas para

viabilizar o surgimento de uma “universidade” e, por consequência, ampliar o acesso à educação superior pública.

Intencionados em refletir sobre os desafios que a universidade enfrenta diante de pressões e mudanças que põem em questão, inclusive, a sua identidade histórica, almejou-se a partir da compreensão do contexto histórico no qual a instituição foi instalada, entender os caminhos que a educação superior pública no município traçou ao longo da história e, assim, contribuir para o fomento da luta por uma educação de qualidade e pela valorização e preservação das instituições educacionais.

### **1.3 Dos princípios aos pressupostos: o percurso teórico-metodológico da pesquisa**

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.!!!), não nos basta relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhe são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. [...] não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens. (MARTINS, 2006, p. 10)

Na busca de definir um caminho metodológico a seguir, levamos em consideração o objeto de estudo, os objetivos e o recorte histórico (1970-2009). A primeira data marca as primeiras discussões acerca das tratativas de expansão da UFPA em Santarém. A segunda refere-se ao ano de criação da Ufopa.

Com a finalidade de compreender o objeto anunciado com base em suas contradições e história, o percurso metodológico procurou delinear *cami-*

*n*hos para melhor entender o desenvolvimento histórico educacional local, sem descuidar da compreensão dos fatores externos, uma vez que entendemos que o particular não se explica dissociado do universal e que não há como investigar a história de uma instituição ou de uma determinada região desconsiderando as suas particularidades.

Quanto à relação entre a singularidade e a totalidade, Sanfelice (2009) nos lembra que necessariamente só podemos captar a singularidade de uma instituição se olharmos para o universal, a totalidade. O singular não existe por si, pois está inserido dentro do universal. O universal apenas se institui dentro das contraditórias relações das múltiplas singularidades. Consequentemente, a pesquisa se constitui fundamentalmente com o objetivo de captar o movimento, “a tensão entre o singular e o universal”. (SANFELICE, 2009, p. 198).

Fazer ciência é compreender que toda investigação deve iniciar com a formulação de um problema, que deverá constantemente ser examinado pelo pesquisador. Sendo uma pesquisa de cunho histórico, consideramos primordial conhecer a realidade concreta no seu movimento, assim como as possíveis inter-relações existentes entre o objeto de estudo (universidade) e o ambiente (sociedade) no qual sua existência material é construída. Utilizou-se como referência o materialismo histórico dialético apontado nas obras de Bezerra Neto e Colares (2002); Colares (2005); Frigotto (2001) e Saviani (2007).

Para o materialismo histórico-dialético, a essência da realidade não está explícita imediatamente, mas necessita ser compreendida pelo pensamento teórico, abstrato, por meio da apreensão do fenômeno, em suas múltiplas mediações histórico-concretas. Assim, devemos estar atentos para o “além” das generalizações, pois é primordial ao pesquisador estar aberto para “olhar” o mundo e questionar sempre, sejam práticas, sejam teorias replicadas em pesquisas científicas, sejam caminhos predefinidos, pois fazer ciência é posicionar-se. Pesquisar é se autoquestionar também e se reinventar sempre que for necessário.

Assim, apresentamos as fases da pesquisa, visando, dessa forma, colocar em evidência algumas das questões que balizaram o estudo, e por conseqüente esta obra.

## **1.4 Das definições aos procedimentos: características da investigação, técnicas, fontes e sujeitos**

O estudo, caracterizado como bibliográfico e documental por realizar a análise de obras e documentos que possibilitaram conhecer e descrever os precedentes históricos da criação da Ufopa, também recorreu a entrevistas e à análise de materiais diversos. Durante a pesquisa, buscamos valorizar diferentes fontes e manter uma relação de consonância entre estas, pois Lombardi (2004, p. 155) destaca que, em história da educação, “as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante”.

Assim, existindo a possibilidade de inúmeras fontes serem consultadas, entre estas, optamos por documentos oficiais; legislação; arquivos institucionais públicos e privados, cartas e anotações pessoais; dados estatísticos; literatura; produção bibliográfica; livros didáticos; iconografia; memória docente e discente; documentos pessoais e quaisquer outras fontes que possibilitaram a compreensão do desenvolvimento histórico da educação superior pública no município de Santarém/PA. Essas fontes, ao passarem por procedimento de sistematização e de análise, foram convertidas em conhecimentos sobre os múltiplos fatores presentes na história da instituição, tornando, assim, de fundamental importância para a construção do conhecimento científico.

Quanto aos sujeitos desta investigação, foram elencados os partícipes do processo histórico de implantação da educação superior pública em Santarém/PA (Apêndice A), os quais, de alguma forma, estão envoltos de precedentes históricos da criação da Ufopa. São eles: ex-coordenadores, professores, alunos e demais pessoas envolvidas no processo inicial de implantação da educação superior pública no município ou durante a consolidação deste.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nesta obra serão mantidas as identidades dos sujeitos entrevistados, conforme aprovado no texto integral da dissertação e autorizado pelos informantes mediante assinatura de Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE). Consideramos ainda que a manutenção da identidade dos sujeitos é um ato de valorização da memória, de suas contribuições e das lutas em prol da Universidade Federal do Oeste do Pará e, ainda, de valorização das fontes.

Esses colaboradores/entrevistados se constituíram como fontes orais imprescindíveis durante a pesquisa, sobretudo por adotarmos naquele momento a história oral como técnica, lembrando sempre, e com base em Colares; Colares e Schaffer (2008), que a utilizamos não unicamente neste sentido, pois toda técnica está associada, em certo grau, a uma teoria e a um método. Desse modo, com a entrevista buscou-se capturar as memórias e atribuir-lhes um papel fundamental na construção da história, valorizando as vozes não oficiais, dando, contudo, o devido zelo aos aspectos teóricos metodológicos.

No campo da investigação com as fontes orais, deparamo-nos com três grandes correntes que, embora apresentem similaridades, também comportam diferenças. Para Amado e Ferreira (2006), as pesquisas sobre relatos de vida, biografia e memória podem utilizar a história oral de três formas distintas: a primeira define a história oral como uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia (FERREIRA; AMADO, 2006). Aos defensores da história oral como técnica interessam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, negando-lhe qualquer pretensão metodológica ou teórica. Quanto aos que a consideram como disciplina, baseia-se no fato de que a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Por fim, os defensores da história oral como metodologia garantem que ela remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica.

Procurando adotar uma visão dialética, ciente de que não existe uma separação entre teoria e metodologia, pois “a investigação no âmbito histórico-educacional pressupõe a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria” (COLARES e COLARES, 2012, p. 4913), e motivados pelo alcance dos objetivos, seguimos o presente percurso metodológico, dividido em três etapas, não consecutivas, que se entrecruzaram durante o trajeto.

- Na primeira, inicialmente recorreu-se ao levantamento e à sistematização dos estudos e da literatura relacionada ao tema da pesquisa, considerando os livros, artigos, dissertações e teses disponíveis sobre a história da univer-

sidade brasileira, assim como a legislação pertinente à educação superior no país; a interiorização das universidades públicas federais e, em específico, a expansão e interiorização da UFPA. Além desses, merece destaque a pesquisa de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no acervo virtual do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Paralelo ao estudo bibliográfico, ocorreu a análise documental, por constituir-se uma fonte de informações da qual podem ser extraídas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Nesta análise, inclui-se o exame de documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) referentes à educação superior e ao processo de interiorização das universidades públicas federais nas décadas de 1970 e 1990, assim como a criação de novas universidades nos anos 2000. Na sequência, prosseguimos com o mapeamento dos documentos oficiais e não oficiais da UFPA, Ufra, UFSC e da Ufopa, com base em levantamentos de atas, leis, decretos, pareceres, resoluções, relatórios e outros documentos.

- Durante a segunda etapa, realizamos a análise de algumas notícias veiculadas em jornais<sup>5</sup> locais e nacionais publicados no período de 1970 a 1990, relacionadas com os primórdios da educação superior em Santarém, assim como fotos e vídeos disponíveis em vários espaços institucionais e virtuais. Paralelo a esse momento, realizamos as entrevistas semiestruturadas, constituindo-se quase numa conversa direcionada em que os relatos orais de ex-coordenadores, professores, alunos e técnicos foram confrontados com as demais fontes.

---

<sup>5</sup> Jornais locais: Pesquisa realizada nas dependências da Biblioteca Boanerges Sena, localizada em Santarém/PA e vinculada ao Instituto Cultural Boanerges Sena (ICBS). Jornais de vinculação nacional: pesquisa via internet, por meio de acesso as hemerotecas (nacional e/ou estaduais).

- A terceira etapa compreendeu a sistematização e a elaboração textual, organização das fontes e dos dados, de maneira que foi possível identificar as contradições, buscar conexões, rever estratégias, organizar as informações obtidas e produzir o documento conclusivo da pesquisa.

### **1.5 Das escolhas às significações: do lugar de onde se parte ao lugar a onde se chega**

Santarém é uma das cidades mais populosas da Amazônia brasileira paraense. Fundada em 1661 pelo padre João Felipe Bettendorf, em uma missão jesuítica, tornou-se vila em 1758 e foi elevada à categoria de cidade em 24 de outubro de 1848. Desde o período colonial, o município foi alcançando notoriedade e tornou-se o segundo em importância política no estado. Exerce liderança sobre um conjunto de outros municípios que formam a região oeste.

Localizada a cerca de 850 km de Belém e 810 km de Manaus, as principais capitais da Amazônia, está na confluência dos rios Amazonas e Tapajós. As distâncias geográficas e a frágil presença do estado têm alimentado o sonho da emancipação, cuja proposta inicial data de 1832. A realização de estudos a respeito da viabilidade ficou prevista nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Em 11 de dezembro de 2011, foi realizado o plebiscito e, não obstante mais de noventa por cento da população das cidades da área que formaria o estado do Tapajós terem se manifestado favoráveis à criação, o projeto não foi vitorioso, uma vez que todos os eleitores do Pará puderam votar, e o total dos votos contrários da região metropolitana da capital superou os votos favoráveis à emancipação.

Entre as muitas carências foi gradativamente ganhando relevo a da educação superior, cuja oferta no município era praticamente inexistente até a década de 1970. É deste contexto que partimos: de uma Santarém de 1970, carente da oferta de ensino superior, a uma Santarém-polo universitário, a qual, em 2009, se torna sede da primeira universidade pública federal instalada no interior da região amazônica.

A cidade, considerada um polo educacional, nos últimos 10 anos, tem se destacado como “polo universitário na região Oeste do Pará” (UFOPA, 2019, p.19). Além da educação básica e profissionalizante, dispõe de uma variedade de cursos de graduação e de pós-graduação ofertados em IES, públicas e privadas. Em consulta realizada ao Sistema e-MEC, constam atualmente no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, registrados no município de Santarém, 39 instituições, das quais elencamos a seguir as de maiores expressividades.

**Quadro 1** - Instituições de ensino superior em Santarém/PA.

<b>Instituição</b>	<b>Sigla</b>	<b>Endereço</b>	<b>Tipo</b>
Universidade Federal do Oeste do Pará	Ufopa	Av. Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós – Salé/ Avenida Marechal Rondon, s/nº - Aparecida	Pública
Universidade do Estado do Pará	UEPA	Av. Plácido de Castro, 1399 - Aparecida	Pública
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	Av. Marechal Castelo Branco, 621 – Interventoria	Pública
Instituto Esperança de Ensino Superior	Iespes	Rua Coaracy Nunes, 3315, Caixa Postal 222 – Caranazal	Privada
Centro Universitário Luterano de Santarém	Ceuls/ Ulbra	Av. Sérgio Henn, 1787 – Diamantino	Privada
Universidade da Amazônia	Unama	Rua Rosa Vermelha, 335, Aeroporto Velho	Privada
Centro Universitário Internacional	Uninter	Av. Rui Barbosa, 384 – Centro	Privada
Universidade Paulista	Unip	Trav. Frei Ambrósio, 688 - Fátima	Privada
Centro Universitário de Maringá	Unicesumar	Av. Engenheiro Fernando Guilhon, 2761, Elcione Barbalho	Privada



Universidade Pitágoras	Pitágoras	Av. Engenheiro Fernando Guilhon, s/nº, Elcione Barbalho	Privada
Universidade de Cuiabá	Unic/Unime	Av. Engenheiro Fernando Guilhon, s/nº, Santarenzinho	Privada
Centro Universitário Filadélfia	Unifil	Trav. Professor Antônio Carvalho, 1222, Caranazal	Privada
Centro Universitário Adventista de São Paulo	Unasp	Sérgio Henn, 615-623, Diamantino	Privada
Universidade de Uberaba	Uniube	Av. Mendonça Furtado, 1415, Santa Clara	Privada
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	Uniplan	Av. Mendonça Furtado, 3122, Aldeia	Privada
Centro Universitário da Grande Dourados	Unigran	Av. Borges Leal, 2447c, Aparecida	Privada
Universidade Nove de Julho	Uninove	Av. São Sebastião, 2904, Lagunho	Privada
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Av. São Sebastião, 979-A, Santa Clara	Privada
Centro Universitário Claretiano	Ceuclar	Av. São Sebastião, 799 - Santa Clara	Privada
Faculdade Educacional da Lapa	Fael	Travessa dos Mártires, 393 - Centro	Privada
Escola Superior Aberta do Brasil	Esab	Trav. Turiano Meira, 408, Escola Valor Humano - Centro	Privada

**Fonte:** Autora (2019), com base em consulta ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC.

Apoiando-se em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), o Instituto de Gestão e Tecnologia, da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (Semde), registra que em 2010, logo após a Ufopa ter sido criada, havia em Santarém 16 IES, 69 cursos regulares de graduação e pós-graduação, incluindo os semi-presenciais, com 27 mil alunos matriculados, sendo o segundo município do estado do Pará com maior número de universidades, ficando atrás apenas da capital Belém e seguido de Marabá (UFOPA, 2019).

De acordo com documento indutor do Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa (PDI 2019-2023), “os investimentos em educação superior movimentam a economia local, uma vez que eles representam 1,6% do total do Produto Interno Bruto (PIB) do município e refletem em diversos setores, como imobiliário, alimentício e de serviços” (UFOPA, 2019, p. 5). Fato relevante para o município considerado polo regional por centralizar a economia dos 26 municípios da região oeste do estado do Pará.

Mesmo considerada cidade polo universitário, a oferta de cursos superiores em Santarém é recente (década de 1970), quando UFPA, “saiu” para o interior, com a implantação de núcleos de educação, ofertou cursos em caráter precário e experimental. O Núcleo de Santarém funcionou até o ano de 1976, quando as primeiras turmas concluíram sua formação em licenciatura, sendo desativado na segunda metade da década de 1970. Neste interim, as ações universitárias na cidade ficaram restritas às ações extensionistas desenvolvidas pela UFSC, por meio de seu campus avançado, instalado em decorrência do Projeto Rondon.

Depois de uma longa ausência, o Núcleo da UFPA foi reativado, retornando suas atividades no início da década de 1980, com a oferta do curso de Pedagogia e complementação em licenciatura plena para as turmas que haviam concluído a licenciatura curta em 1976. Em 1983, por meio de um convênio firmado entre a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS), a UFPA ofertou o curso de Pedagogia em período regular. Passando a firmar-se como campus a partir de 1986, com a implantação do Projeto de Interiorização da UFPA e, posteriormente, com os Projetos Norte de Interiorização (PNIs).

A partir da década de 1990, o município de Santarém, dada a sua importância econômica e a demanda crescente por acesso ao ensino superior, passou a contar com a instalação de diversas instituições privadas, assim como com a implantação de um campus da Universidade do Estado do Pará (Uepa) (1998), o qual se tornou referência local em oferta de cursos destinados à área de saúde.

Essa rede pública foi ampliada a partir de 2003, com a instalação da Unidade Descentralizada da Ufra, Campus Tapajós; e, em 2009, com a implantação do Campus do Instituto Federal do Pará (IFPA) no município. Am-

bas as instituições federais proporcionaram o diferencial em educação superior pública na cidade; a primeira, pela oferta de um curso de engenharia gratuito; e a segunda, pela diversidade de cursos profissionais e tecnológicos.

À medida que as oportunidades de acesso ao ensino superior foram sendo ampliadas pelas instituições públicas e privadas, a cidade foi se consolidando como polo universitário, até ganhar destaque com a criação da Ufopa<sup>6</sup>, criada com a incorporação do Campus da UFPA em Santarém e da Unidade Descentralizada da Ufra, as quais mantinham atividades na região oeste paraense. A Ufopa assimilou também outras unidades da UFPA e da Ufra para a formação dos campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (UFOPA, 2012).

A universidade, que se constituiu multicampi, possui uma **área de abrangência composta** de 20 municípios cujas populações são constituídas de povos e comunidades tradicionais. De acordo com o Censo 2010, **época de criação da** Ufopa, na área de abrangência a população indígena era de 15.848 habitantes. Já as comunidades quilombolas, conforme **certificação** da Fundação Cultural Palmares (2018), soma um total de 60 comunidades (UFOPA, 2019).

Em 2019, ao completar 10 anos de criação<sup>7</sup>, a Ufopa, presente nos municípios de Santarém, Juruti, Oriximiná, Monte Alegre, Óbidos, Itaituba e Alenquer, registra um total de 5.418 estudantes matriculados, sendo desse total 90% oriundos de escolas públicas, 534 indígenas e 316 quilombolas, matriculados em 48 cursos de graduação e 19 cursos de pós-graduação (3 especializações, 13 mestrados e 4 doutorados) em 9 áreas de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Em Santarém, a Ufopa mantém suas atividades em três unidades: a Unidade Rondon (antigas instalações da UFPA), a Unidade Tapajós, (antigas instalações da Ufra) e a Unidade Amazônia, (dependências de um prédio locado para abrigar salas de aula, laboratórios e outros espaços acadêmicos e administrativos).

<sup>7</sup> Informações obtidas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/Ufopa), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica da Ufopa.

## 2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: MARCAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*Eis, pois, como entendemos que a universidade poderá contribuir para o desenvolvimento nacional e regional: formando educadores (especialistas e/ou professores) capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular. (Dermeval Saviani, Fortaleza, 1987)<sup>1</sup>*

Este capítulo trata da trajetória histórica do ensino superior brasileiro, destacando as “marcas” deixadas na universidade pelos diversos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Não almejamos, todavia, realizar uma descrição cronológica da educação superior no país nem pretendemos seguir uma periodização histórica pré-estabelecida, mas sim destacar os avanços e os desafios em cada fase estudada. Para isto, buscamos percorrer os caminhos que a educação superior brasileira vem traçando ao longo de sua trajetória.

Subdivido, o capítulo, em quatro tópicos, apresenta no primeiro, *Da ausência à presença: as universidades europeias como “instrutoras” no Brasil Colonial e a criação das primeiras faculdades no Brasil Imperial*, uma breve abordagem sobre a formação em nível superior no país diante da ausência de universidades em solo brasileiro. Na sequência, o segundo subtítulo, intitulado *Da presença à deficiência: as primeiras universidades brasileiras e a educação superior para a elite*, contextualiza a implantação das primeiras universidades brasileiras, assim como evidencia as primeiras *marcas* destas.

<sup>1</sup> SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

Dentre as diversas *marcas*, destacamos o “elitismo”, por ser fato recorrente, que se soma a outras, de cunho social e político tratadas no terceiro tópico: *Da deficiência à resistência: o autoritarismo, o capital, o movimento estudantil e os impactos da Ditadura Civil-Militar sobre a educação superior*; e que de algum modo impactam diretamente no estilo de educação superior recorrente no país, conforme se demonstra o quarto e último subtítulo: *Da resistência à (re) democratização: os novos caminhos para a educação superior no Brasil*.

## **2.1 Da ausência à presença: as universidades europeias como instrutoras no Brasil colonial e a criação das primeiras faculdades no Brasil imperial**

A história da educação no Brasil revela que a criação de IES no país ocorreu tardiamente, ao compararmos aos demais países da América<sup>2</sup> (ROMANELLI, 2002; CUNHA, 2007; TEIXEIRA, 2011). Para Fávero (2006), a tardia instalação do ensino superior no país advém da resistência tanto dos portugueses quanto dos brasileiros.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. (FÁVERO, 2006, p. 20)

---

<sup>2</sup> Minto (2011, p. 112), com base nos estudos de García-Guadilla (2008, p. 805), indica mais de vinte universidades criadas na América Latina que antecedem ao surgimento da instituição no Brasil. Entre as mais antigas de cada país, podemos citar: Argentina: Univ. Nacional de Córdoba (1613), Univ. de Buenos Aires (1821); Bolívia: Univ. Mayor San Francisco Xavier (1624), Univ. Mayor de San Andrés (1830), Univ. Mayor de San Simón (1832); Chile: Univ. de Chile (1842); Colombia: Univ. de Santo Tomás (1580), Pontificia Universidad Javeriana (1623), Univ. Nacional de Colombia (1826); Cuba: Univ. de La Habana (1728); Equador: Univ. Central del Ecuador (1826); El Salvador: Univ. de El Salvador (1841); Honduras: Univ. Nacional Autónoma de Honduras (1847); México: Real Universidad de México (1551); Univ. de San Francisco Javier (1624), Real y Literaria U. de Guadalajara (1791); Nicarágua: Univ. Nacional A. de Nicaragua (1812); Peru: Univ. Nacional Mayor de San Marcos (1551), Univ. Nacional San Cristobal de Huamanga (1677), Univ. Nacional de San Antonio de Abad (1692); República Dominicana: Univ. Autónoma de Santo Domingo (1538); Uruguai: Univ. de La República (1849); Venezuela: Univ. Central de Venezuela (1771), Univ. de Los Andes (1810).

Para Portugal, tal medida fazia parte de sua política de colonização, voltada para o isolamento da colônia; já para a elite brasileira, detentora do poder, não era relevante a criação de uma instituição universitária na colônia. Considerava-se mais adequado que os filhos da elite da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Entre os motivos que levaram Portugal a não investir numa educação superior na colônia brasileira está o receio de que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2006). Outra razão admitida pelos historiadores seria a falta de recursos docentes para enviar ao Brasil, já que em Portugal havia apenas uma universidade de prestígio – Coimbra –, e as outras universidades, Évora e Lisboa, eram consideradas como centros de ensinos superiores menores. Logo, o envio de professores às colônias prejudicaria a metrópole.

Outro fato que merece destaque é a própria postura dos colonos, pois, a partir do enriquecimento dos senhores de engenho, a elite brasileira passou a ter novas aspirações; e as universidades portuguesas passaram a fazer parte dos “status” das famílias abastadas da época. Com isso, essas instituições ficaram repletas de filhos de colonos enviados à metrópole para estudar, tornando, assim, o ensino superior em Portugal uma imensa fonte de renda para a Coroa, já que o anseio da maioria dos “senhores” era ter um filho “doutor”, e com isto ampliar suas relações políticas. Para tanto, os colonos não poupavam suas economias e não se negavam a arcar com imensas somas para custear os estudos dos filhos no reino.

Diferente de Portugal, a Espanha preferiu caminho inverso, dispondo de oito grandes e prestigiadas universidades e de consideráveis recursos docentes; a colonização fundou centros de ensino superior por toda a América espanhola, permitindo, inclusive, a impressão de livros e jornais. Assim, “nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha” (CUNHA, 2007, p. 16). Isso demonstra que nossos colonizadores, motivados por questões políticas, corroboraram o atraso e a desvalorização da educação brasileira desde os seus primórdios.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 2011, p. 275)

Enquanto para países de colonização hispânica a universidade tinha o papel de auxiliar no processo de legitimação de uma nova cultura, no Brasil os colonizadores portugueses viam a presença da universidade como uma ameaça ao processo de exploração; e a ausência dela, como uma oportunidade de aumento de capital do reino. Para Portugal, a colônia deveria manter-se distante de qualquer ascensão intelectual. Para isso, manteve-se a centralização e ao mesmo tempo procurou desmobilizar qualquer tentativa de criação de universidades no Brasil.

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia. (FÁVERO, 2000, p. 18-19)

Para Teixeira (1989, p. 65), “até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra”. Anualmente, os brasileiros concluintes dos reais colégios dos jesuítas no Brasil dirijam-se ao centro universitário português para dar início ao ensino superior. Segundo o autor, nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, e “a Universidade de Coimbra era a universidade do império português e a sua grande força unificadora” (TEIXEIRA, 1989, p. 65), não havendo, portanto, distinção entre o brasileiro e o português, quando membros da classe dominante.

O brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade. O

Reitor Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, membro da Junta de Providência Literária, constituída para estudar e projetar a radical reforma universitária do tempo de Pombal, e, depois, o executor da reforma e reitor por cerca de 30 anos, era um brasileiro nascido nos arredores do Rio de Janeiro; José Bonifácio de Andrada, o brasileiro considerado patriarca da Independência do Brasil, foi antes professor da Universidade de Coimbra. Como estes vários outros “brasileiros” foram ali professores. (TEIXEIRA, 1989, p. 65)

Assim, a universidade de Coimbra configurou-se como a principal instrutora da sociedade brasileira neste nível, não sendo “exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites” (FÁVERO, 2006, p. 20). Desta forma, a ampliação dos quadros intelectuais da colônia se dava de forma “centralizada”, maiormente em Coimbra, o que garantia a singularidade desta formação e favorecia a sustentação dos laços de dependência colônia-metrópole, como bem lembra Fávero (2000).

Assim sendo, a Universidade de Coimbra passa a ter um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais; nela são formados profissionais graduados no Brasil nos primeiros séculos de nossa existência, até os primeiros anos do século XIX. (AZEVEDO, 1963, p. 524 apud FAVERO, 2000, p. 30)

Para Cunha (2007, p.16), um argumento frequentemente repetido para a ausência de uma universidade em solo brasileiro “é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes”. Desse modo, todos os esforços de criação de universidades nos períodos colonial e monárquico foram fracassados, o que denota expressiva tentativa de Portugal em reforçar a dependência da colônia, ou seja, a “preocupação da Metrópole em manter essa situação de os laços de dependência, não só cultural, mas política” (FÁVERO, 2000, p. 31).



A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal, focada exclusivamente na obtenção do lucro; logo, se necessário algum ensino, que fosse voltado para a “civilização” dos nativos, com único objetivo de integrá-los ao padrão de educação europeu, por meio da catequese e instrução. Para tanto, segundo Saviani (2001), ao se perceber essa necessidade de instrução, recorreu-se aos padres jesuítas. Assim, em 1549, seis religiosos aportaram no Brasil-Colônia, junto o primeiro Governador-Geral do Brasil, Tomé de Souza, para dar “início à história da educação brasileira” (SAVIANI, 2007 b, p. 26).

O ensino ministrado pelos jesuítas, de modo geral, era “destinado a proporcionar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho” (FÁVERO, 2000. p. 30). Não primava pela formação de indivíduos dotados do saber e da ciência e exercia uma função mais mercantilista, voltada para os interesses da colônia e para os modelos escravocrata e exploratório do país. Na opinião de Saviani (2007 b, p. 69), “os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores”, por serem, na prática, um dos grupos favorecidos pela exploração dos nativos. Vale ressaltar, no entanto, que esses religiosos realizam a primeira tentativa de criação da universidade no país, sem sucesso, conforme lembra Fávero (2000).

Com a preocupação de reforçar os laços de dependência, a Metrópole, em 1605, nega aos jesuítas o reconhecimento de *status* de universidade ao Colégio da Bahia. Em 1675, não aceita que os graus conferidos naquele Colégio sejam equiparados aos de Coimbra. (FÁVERO, 2000, p. 31)

Com a ausência de uma universidade na colônia, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos, tendo em vista que dentro da própria Companhia de Jesus havia opiniões contrárias, impedindo, assim, a concessão de graus acadêmicos pelo Colégio da Bahia. O ensino jesuítico oferecido no Colégio Central da Bahia, primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil, fundado em 1550, constituía-se em um curso inter-

mediário entre os estudos de humanidade e os cursos superiores, não instituídos como ensino universitário.

Embora os estudos do Colégio da Bahia (no que se refere ao curso de artes) fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal, o Grau conferido por aquele não tinha o mesmo o mesmo “valor” deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício (como o da Bahia), o era também pelo direito civil, pelas leis do reino português. Desse modo, os graduando em Artes em Évora podiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. Para o curso de Direito, a universidade requeria um ano de Lógica, não todo o curso de Artes. Porém nem mesmo esse “ano de lógica” cursado na Bahia era reconhecido. Os graduados em artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou ainda, a prestar exames de “equivalência”. (CUNHA, 2007, p. 33)

Saviani (2010) ressalta que, mesmo percebendo a presença destes colégios jesuítas no período colonial, os cursos superiores propriamente ditos só começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI.

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e

mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades. (SAVIANI, 2010, p. 5)

Para o autor, a presença do ensino jesuítico no Brasil não pode ser considerado como o marco do início da universidade no país, pois, a partir da análise detalhada destes cursos, nota-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades. Vale ressaltar ainda que, mesmo não tendo caráter de cursos universitários, e sim mais doutrinários, estes cursos, de certa forma, contribuíram para a formação de educadores no país. Esta tímida oferta de educação superior, todavia, sofreu um retrocesso no século XVIII, quando o Marquês de Pombal<sup>3</sup> “expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios – sob pretexto de que eles teriam participado de alguma maneira de um suposto atentado contra o rei”. (BOTO, 2010, p. 293)

De forma cronológica, outras tentativas de criação de uma universidade no Brasil podem ser percebidas. De acordo com Fávero (2006, p. 20), a segunda, “registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira”. Segundo a autora, registros de criação dessa universidade aparecem em textos da época, como na carta de Domingos de Abreu Vieira, documento que constitui parte dos Autos de Devassa da Inconfidência Mineira. O autor, entre outras observações, salientava em seu depoimento em Vila Rica: “*aviam de por estudos como em Coimbra*” (BRASIL, 1936 apud FÁVERO, 2006, p. 20, *grifos da autora*).

Tentativas de criação da primeira universidade brasileira, sem êxito, continuaram por mais de um século. Assim, as aspirações da colônia acabaram por ser postergadas em favor dos interesses da metrópole e, mesmo com a vinda da Família Real, tornando-se o Brasil sede da Monarquia (1808), só lhe é concedida a criação de algumas escolas superiores.

---

<sup>3</sup> O Marquês de Pombal é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português.

Quanto à vinda da Família Real para o Brasil, esta advém de um contexto político conturbado. Portugal sofreu pressão da Inglaterra e da França, diante das guerras napoleônicas e do bloqueio continental imposto aos ingleses. Quando franceses e espanhóis invadiram Portugal, D. João VI, então príncipe regente, resolveu fugir de sua pátria para o Brasil, trazendo consigo toda a nobreza lusitana, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica em uma esquadra da Inglaterra.

Uma das primeiras medidas do príncipe regente, o qual se tornou rei em 1817 com a morte de D. Maria, foi a abertura dos portos aos navios ingleses, o que possibilitou a importação e a livre circulação de livros ingleses no Brasil, subsidiando os estudos na área de ciências exatas e biológicas e dando, assim, o devido suporte aos cursos criados neste período.

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, [...]. Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. [...] Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. (FÁVERO, 2006, p. 20-21)

Assim, o ensino superior implantado no Brasil com a chegada da Família Real portuguesa “nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 2007, p. 65). É algo que contemplava “formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano

talvez secundário, profissionais de nível médio” (FÁVERO, 2006, p. 20). Logo, diante deste cenário, o ensino superior surge com o caráter utilitarista, persistente ao longo da história da universidade brasileira.

Durante o período monárquico no Brasil, não houve a criação de universidades no país. D. João VI optou pelo sistema de cátedras, posteriormente originaram as escolas, academias e faculdades especializadas. O Brasil neste período ganhou uma complexidade maior, mas a educação continuou a ter importância secundária, pois, mesmo o país tornando-se sede da Monarquia, com a vinda da Família Real, só lhe é concedida a criação de algumas escolas superiores. Essas primeiras escolas brasileiras nasceram e se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista, cujo interesse principal foi atender à preparação de pessoas para desempenhar os interesses da Corte.

Fávero (2000, p. 29) afirma que essa é a herança deixada pelo ensino superior “desprovido de caráter nacional, influenciado por um espírito colonialista e colonizador”, dominado pelo espírito profissional e utilitário, uma vez que tais escolas superiores tiveram duas características predominantes: o caráter profissionalizante e o caráter imediatista em atender ao serviço público.

Segundo Fávero (2006, p. 21), no Império outras tentativas de criação de universidades foram feitas sem êxito, uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, “que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária”. De modo geral, os cursos criados por D. João VI e as duas mencionadas faculdades resumem-se ao ensino superior no Brasil até o final do Império. “Duas características são comuns a todos eles: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado”. (SAVIANI, 2010, p. 5)

No final do Império, existiam no país seis estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma universidade. Consideramos que esse quadro seja consequência da falta de vontade política daqueles que estavam no poder, visto que uma universidade, nesse momento, não estaria de acordo com os seus

interesses. Durante todo esse período, não houve “nenhum esforço real para criação de universidades, nenhuma instituição de cultura e formação geral” (AZEVEDO, 1963 *apud* FÁVERO, 2006, p. 23), apenas a criação de cursos superiores com características utilitaristas.

Para Nascimento (2006, p.1), a presença do Estado na educação nesse período era quase imperceptível, “pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações”. Com isso, mesmo após a independência de Portugal, ocorrida em 1822, o governo não demonstrou interesse em construir um sistema educacional próprio, pois não havia o desejo de programar políticas sociais que viabilizassem a educação para a maioria da população. Pelo contrário, mediante a expressão das características econômicas e sociais que o Brasil viveu desde a sua colonização, implantou-se no país um “sistema de ensino dualista e marcadamente diferenciador” (NORONHA, 1998, p. 59), permeado por diferenças entre a educação para ricos e o ensino para os miseráveis; e, conseqüentemente, a universidade para a elite e formação ou não em nível superior para os trabalhadores, conforme veremos no tópico a seguir.

## **2.2 Da presença à deficiência: as primeiras universidades brasileiras e a educação superior para a elite**

Se durante o Brasil-Colônia e Império a universidade foi ausente, a educação superior, por sua vez, fez-se presente, de início como atividade não institucionalizada, organizada pela Companhia de Jesus e destinada unicamente à formação dos quadros da ordem; e, posteriormente, já na fase final do período colonial, e sobretudo durante o império, a formação em nível superior ocorreu com a criação das escolas profissionalizantes das áreas “tradicionais” (medicina, direito e engenharia). Destinou-se a formar e capacitar quadros para o exercício do poder estatal, para a preparação da burguesia brasileira e o desenvolvimento de uma ciência utilitarista, adequada às necessidades imediatas da produção, do comércio e demais atividades econômicas, consolidando, desta forma, “a estruturação de um sistema de ensino marcadamente de elite”. (NORONHA, 1998, p. 59)

Com o advento da República, em 1889, eis que novos rumos, ainda que modestos, são dados à educação superior. Num contexto marcado por transformações na sociedade brasileira, iniciados ainda no final do período imperial, a educação superior ganha novo espaço político e social.

Diante de uma conjuntura nacional moldada por mudanças advindas da expansão da lavoura cafeeira, do fim da escravidão, do início do trabalho assalariado, do crescimento industrial discreto e de uma significativa urbanização, a sociedade passa a reivindicar a ampliação do acesso às faculdades. Essas transformações refletiram na educação, incutindo na sociedade um novo discurso, que, segundo Saviani (2010), já era perceptível desde o final do Império.

Mas já no final do império ganhou força o movimento pela desoficialização do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais, à qual se associou o “ensino livre”, proclamado no decreto da chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Com o advento da República, sob a influência do positivismo essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres. (SAVIANI, 2010, p. 5 e 6)

Da Colônia à República, ocorre uma intensa resistência à ideia da criação de instituições por parte da elite dominante. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do governo federal, continuasse sendo postergado, “o regime de desoficialização<sup>4</sup> do ensino acabou por gerar condições

---

<sup>4</sup> Termo utilizado para fazer referência à Reforma Rivadávia Correa (1911), que deu liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino, os quais acabaram preferindo o retorno ao ensino parcelado e tirou, portanto, o caráter oficial do ensino, que já não controlava a concessão de títulos e diplomas, e propunha a autonomia entre os dois graus, fixando que o certificado de conclusão do ginásio serviria apenas como atestado de frequência e aproveitamento de estudos no superior e desoficializou completamente o ensino, concedendo plena autonomia didática e administrativa, acabando com o monopólio estatal na concessão de diplomas e títulos e retornando ao sistema de admissão nas próprias faculdades.

para o surgimento de faculdades e universidades” (FÁVERO, 2006, p. 21), uma vez que o movimento de criação das universidades migrou do governo federal para os governos estaduais. “Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres”. (FÁVERO, 2000, p. 34).

Saviani (2010, p. 6, *grifos do autor*) lembra que a “Universidade do Paraná, fundada em 1912, pertence ao grupo que Luiz Antônio Cunha denominou de *universidades passageiras*”. Essa caracterização dada pelo autor advém em decorrência da instituição ter iniciado seus cursos em 1913, e apenas sete anos depois ter sido desativada pelo governo federal, passando a funcionar na forma de faculdades isoladas. Igualmente ocorreu com a Universidade de Manaus e com a Universidade de São Paulo.

A de Manaus, surgida com a prosperidade da borracha foi dissolvida em 1926 com a crise econômica representada pelo esgotamento do ciclo da borracha. Das faculdades que a integravam sobreviveu apenas a Faculdade de Direito, que foi federalizada em 1949 e depois incorporada à Universidade do Amazonas, criada por lei federal de 1962 e instalada em 1965. A de São Paulo cessou suas atividades por volta de 1917 não persistindo nenhuma de suas faculdades. (SAVIANI, 2010, p. 6)

Embora essas instituições tenham existido de fato, alguns autores (FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007; SAVIANI, 2010) consideram que somente as instituições instituídas por meio de decreto do governo federal podem ser consideradas universidades, fato que só ocorreu a partir da Reforma Carlos Maximiliano<sup>5</sup>, que, entre seus dispositivos, autorizou a criação de universidades no país.

---

<sup>5</sup> A Reforma Carlos Maximiliano (1915), além de dar poderes ao governo federal para reunir em universidade as escolas politécnicas, instituiu os exames de vestibular para cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades.



Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito [...]”. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (FÁVERO, 2006, p. 21-22)

Assim, conforme já mencionado, estudos anteriores consideram a Universidade do Rio de Janeiro, instituída por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, como a primeira universidade brasileira, em razão de esta ser a primeira instituição universitária criada pelo governo federal.

De acordo com Fávero (2000), alguns estudiosos chegaram a relacionar a criação da Universidade do Rio de Janeiro às homenagens que deveriam ser prestadas ao Rei da Bélgica, Alberto I, que, em visita ao Brasil, receberia como preito a outorga do título de *doctor honoris causa*, título que só poderia ser concedido por uma instituição universitária; logo, com esse entendimento, fez-se necessária a criação de uma universidade. A autora, todavia, refuta tal afirmativa e assevera que “a criação da Universidade do Rio de Janeiro não foi, como alguns afirmam, a necessidade de outorgar um título acadêmico ao Rei dos Belgas” (FÁVERO, 2000, p. 9), e sim uma iniciativa do governo federal de assumir seu projeto universitário em detrimento do “aparecimento de propostas de instituições universitárias livres em nível estadual” (Ibid., p. 10).

É certo, entretanto, que de tal fato desencadearam-se críticas diversas; entre a mais recorrente, é a de que o surgimento da primeira universidade federal brasileira processou-se sem debates ou discussões, tendo sido recebida sem nenhum entusiasmo e criada de forma utilitarista. Boaventura (2009, p. 89) lembra que o período republicano “foi também uma fase de contínuas reformas”. O setor público se retraiu e o setor privado, que era quase inexistente, se expandiu. “De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais” (FÁVERO, 2000, p. 21).

No final do período republicano, surgiu a expectativa de democratização e de transformação da sociedade por meio da educação, inclusive o aparecimento de educadores e intelectuais da educação que debateram planos e reformas para a recuperação da educação brasileira. Contudo, o elitismo, o autoritarismo e a falta de políticas sociais voltadas para a democratização da educação superior são recorrentes, o que impossibilitou novas ideias e novas experiências educativas e perpetuou um modelo de educação superior restrito à minoria.

As reformas e os demais movimentos estiveram voltados em sua maioria para os detalhes técnicos. Com isso, apesar de serem criadas mais de vinte escolas de ensino superior até o final da década de 1920, o Brasil ainda vivia momentos críticos, passando por um período de transição da escola superior para a instituição universitária.

Somente “após a Revolução de 1930 que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação” (SAVIANI, 2010, p.7), em decorrência da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, e da publicação dos decretos da chamada Reforma Francisco Campos, em 1931. Entre esses decretos merece destaque o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>6</sup> e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro (Ibid., p.8).

---

<sup>6</sup> O Estatuto das Universidades Brasileiras foi instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em pleno Governo Provisório, pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi Francisco Campos. O decreto teve por objeto central a organização do ensino superior no país, criando um sistema universitário nacional.

Esse momento histórico é influenciado por decisões políticas mundiais e nacionais que marcaram significativamente a educação brasileira, em especial a educação superior. Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos no mundo, como a “*A Grande Depressão*” e a quebra da Bolsa de Nova York (1929), desencadeando no Brasil uma grande crise, deram à sociedade brasileira outro perfil, marcado por um novo modelo econômico, o nacional-desenvolvimentista, embasado na industrialização, substituindo o agroexportador.

Para Fávero (2006, p. 23), “se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política”, a partir dos anos 1920 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, “começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade” (Ibid., p. 24). Tal centralização é aguçada quando Getúlio Vargas assume a chefia do Governo Provisório com amplos poderes, em 3 de novembro de 1930, instituindo um governo não só centralizador, ditatorial, mas também, na visão de alguns estudiosos, populista. Neste contexto, conforme já mencionado, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, momento em que o Estado consolidou uma das ações mais objetivas e pontuais para a educação brasileira, pois se adaptaram diretrizes educativas ao campo político e econômico, criando, com isso, um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país, mas ainda centralizado e elitizado.

Notoriamente, mais uma vez o governo adapta a educação superior às diretrizes políticas em curso. É perceptível a preocupação em desenvolver um ensino adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho. Tais reflexões são visíveis no ensino superior, conforme ressalta Fávero (2006).

Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Ed-

uação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática. Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4). No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não irá ocorrer. (FÁVERO, 2006, p. 23-24)

O período de 1920 a 1937 é marcado pela consolidação do capitalismo industrial no Brasil, período em que “*amadurecem* as relações capitalistas no país e, com elas, as lutas de classes” (MINTO, 2012, p. 3934, *grifos do autor*). A ideia de modernização do país ganha força, tornando-se indispensável a presença da universidade, que emerge nesse contexto como mais uma, entre outras instituições, a “serviço exclusivo do mercado e da produção capitalista” (ibid., p. 3933).

O novo modelo industrial exigiu instruções, conhecimentos e habilidades mínimas para se competir no mercado, diferente daquelas exigidas no modelo agrário. Destarte, o país necessitava não só de uma elite intelectual, mas também de operários capacitados. Para tanto, as reformas estavam voltadas para isto e buscou-se a implantação de um sistema público de educação que atendesse a esses objetivos, principalmente a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho emergente.

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira começou a se organizar no sentido de exigir a atuação e a obrigatoriedade do Estado na atuação e na garantia da educação como direito social, por meio de organizações e movimentos como o da Escola Nova, formado por educadores renovadores e liberais, defensores de uma escola pública livre do tradicionalismo pedagógico vinculado Igreja. Esses educadores, após adesão ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Considerado um marco na política educacional brasileira, o manifesto tornou-se referência, “influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica” (SAVIANI, 2004, p. 35) ao defender a escola pública, laica, gratuita e obrigatória.

Destarte, esses movimentos contribuíram para o engajamento social de muitos intelectuais e ativistas responsáveis por apontar propostas inovadoras para a educação e, de certa forma, por corroborar a promulgação da Constituição Federal de 1934, que, em seu texto, atendeu a algumas das reivindicações dos educadores, especificamente ao apresentar *a educação como direito de todos e dever do Estado*. Também esses movimentos subsidiaram os debates e a mobilização da sociedade em torno da melhoria da educação brasileira, impulsionando a criação de reformas e decretos que visaram organizar a educação primária, secundária, o ensino técnico e superior.

Saviani (2010, p. 8), ao fazer referências aos movimentos que contribuíram para os possíveis avanços na educação nesse período, faz alusão ao surgimento das primeiras organizações discentes, importante marco na história das representações estudantis. O autor lembra que “ainda na década de 1930 se organizava o movimento estudantil com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938”.

O período de 1937 a 1945, historicamente conceituado como “Estado Novo”, comandado por Getúlio Vargas, é marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1937, que “adaptou” a educação pública em torno do novo regime político “autoritário” e procurou traçar diretrizes para a formação moral, física e intelectual da infância e da juventude, propondo prepará-la para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para a defesa da nação. Essas diretrizes interferiam de maneira drástica no ensino superior, uma vez que “a política centralista e repressiva do período arrefeceu a efervescência advinda dos anos 1920, quando os projetos de universidade começaram a se tornar

realidade no país” (MINTO, 2011, p.133) e acabou por inviabilizar a “implantação e vigência de projetos inovadores de educação superior” (Ibid., p. 133), reforçando, assim, a recorrente política de reprodução capitalista, voltada agora a um novo contexto, que visava principalmente ao desenvolvimento das forças produtivas, que deveriam fortalecer a indústria.

A modernização capitalista no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, impulsionou a expansão de novas camadas sociais e ascendeu uma reestruturação da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor. Por consequência, ocorreram mudanças na organização social, na economia, nas estruturas da vida em geral, o que fez criar condições objetivas e subjetivas para uma “pressão” pela expansão da educação superior. Com efeito, como “o Estado contribuiu para desmobilizar e inviabilizar projetos alternativos de universidade” (MINTO, 2012, p. 3934), assumiu para si a tarefa da conglomeração da universidade. Num segundo momento, essa universidade conglomerada se consolidou e se expandiu, sem alterar aquele “padrão” fechado e elitista.

Com isso, o ensino superior continuou precário do ponto de vista de sua abrangência social, uma vez que a própria estrutura e legislação brasileira regulamentava a elitização, ao estabelecer para o ensino médio divisões em ensino profissionalizante e científico (ou propedêutico, segundo terminologia da época); o primeiro voltado para as classes trabalhadoras, e o segundo, dirigido às elites que iriam ingressar nas faculdades e universidades.

Conforme nota Saviani (2010, p. 8, *grifos do autor*), “obviamente, se o próprio ensino secundário, como indicava o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, tinha como finalidade *formar as individualidades condutoras*, o acesso ao ensino superior estava restrito às elites”. Com efeito, a formação em nível superior permanecia limitada a um restrito grupo de privilegiados, em decorrência da “relação existente entre desenvolvimento capitalista e educação superior no Brasil” (MINTO, 2011, p. 133/134), que sempre esteve em favor

dos interesses hegemônicos e, por consequência, adquire o caráter elitista e distante da tão almejada democratização da universidade.

### **2.3 Da deficiência à resistência: o autoritarismo, o capital, o movimento estudantil e os impactos da Ditadura Civil-Militar sobre a educação superior**

Entre os anos de 1930 e 1960, a universidade ganhou espaço e importância na sociedade brasileira. Com a industrialização do país, ocorreu o deslocamento da economia para o meio urbano e, com isso, a formação em nível superior se tornou essencial. Entretanto, diante de uma política educacional controversa, a “*demand*a por expansão da educação superior se tornou um problema, sobretudo, para os setores médios – parte minoritária da classe trabalhadora e pequena-burguesia” (MINTO, 2011, p. 164, *grifos do autor*), que, de forma organizada, buscaram não apenas impor suas demandas mas também se apropriar da universidade, tornando esta “objeto de disputa” (Idem, p. 164). O movimento estudantil foi um dos principais protagonistas dessa mobilização.

Politicamente, com a deposição do presidente Getúlio Vargas<sup>7</sup>, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entrou em uma nova fase de sua história. Teve início a chamada “República Populista”, que se estendeu até o golpe civil-militar<sup>8</sup> de 1964. Inicia-se também “um movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente” (FÁVERO, 2006, p. 27).

---

<sup>7</sup> Estadista gaúcho (1882-1954). Presidente da República que mais tempo permaneceu no cargo, tendo governado o país de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Entre 1937 e 1945, instalou a ditadura do Estado Novo.

<sup>8</sup> O termo civil-militar é aqui utilizado por entendermos o período de 1964-1984, iniciado por um “golpe militar” e mantido por um regime por ele instaurado. Atendiam não apenas aos interesses dos militares mas também, e de forma decisiva, aos da classe dominante brasileira; logo, teve forte presença do grande capital e de outros setores civis e, nesse sentido, pode ser denominado “cívico-militar”. Destacamos ainda que há várias terminologias para a caracterização do período em apreço e que faremos uso destas sempre que forem realizadas transcrições diretas de outros autores.

A partir do governo de Gaspar Dutra<sup>9</sup> (1946-1950), o sistema de ensino foi reorganizado em torno do novo contexto político do país, e o anseio pela “re-democratização do país” é representado por meio da promulgação de uma nova Constituição em 16 de setembro de 1946. Com a promulgação da Constituição de 1946, iniciou-se um período até então considerado mais “democrático” no país, permanecendo a educação primária como um direito de todos, assegurada sua gratuidade, cabendo à União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

Novas direções são dadas à educação superior no país nesse período. O sistema de ensino superior continuou crescendo, “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 28). Mas, com a “modernização” (ou segunda fase da universidade no Brasil), o entendimento de que a universidade deve produzir conhecimento começou a progredir. Desse modo, segundo Cunha (2003), a pós-graduação e a pesquisa começavam a fazer parte da universidade como algo concreto, impondo ao docente outro perfil – aquele que além de manter-se na sala de aula (compreendida como atividade de ensino) deveria qualificar-se e familiarizar-se com a pesquisa.

Com a volta de Getúlio ao poder (1950-1954), ocorre em 1950, com a Lei nº 1.523/1950, a federalização de muitas universidades estaduais ou particulares, processo que favoreceu inicialmente 39 instituições. Posteriormente, “nove outros processos de federalização ocorreram até 1961” (CUNHA, 2007, p. 78-91). As federalizações e outros mecanismos de minimização das barreiras ao acesso ao nível superior<sup>10</sup> fizeram com que o setor público alcançasse, nos anos de 1950 a 1960, sua maior dimensão em comparação ao setor privado, que até então mantinha maior expansão.

---

<sup>9</sup> Militar e político mato-grossense (1883-1974). Presidente da República de 1946 a 1951.

<sup>10</sup> Cunha (2007, p. 78-91) apresenta uma discussão mais detalhada dos vários mecanismos de expansão do acesso ao nível superior de ensino durante o período de 1950 até os anos que antecedem a Ditadura Civil-Militar.



É a partir da década de 1950 que se inicia também a vinculação entre educação, produtividade e crescimento econômico do país, com base na divulgação das teorias do capital humano<sup>11</sup>. Estas teorias tiveram grande repercussão no Brasil, influenciando as políticas educacionais da época. Nesse contexto, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), considerado “um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo *plano de metas* e pelo slogan *50 anos em 5*” (SAVIANI, 2008, p. 292, *grifos do autor*), o objetivo maior é consolidar o processo de industrialização do país. Para tanto, a educação pública passa a ter como meta principal formar mão de obra qualificada para a implantação e a ampliação das indústrias de base.

As políticas públicas educacionais implantadas nas décadas de 1950 e 1960 tiveram como base uma parceria informal entre academia e governo, utilizando-se, para tanto, de modelos próprios da administração empresarial, em que eram considerados os aspectos quantitativos da implementação dos programas, baseando-se na análise das organizações governamentais, fomentando a discussão científica a respeito do assunto. Esse período, todavia, demonstra também a ambiguidade das políticas públicas ao favorecer o crescimento do setor privado, fato este que persiste até a atualidade, quando vemos a multiplicação de instituições privadas pelo país, com grupos educacionais que ofertam o nível superior, em alguns casos, sem a mínima qualidade.

---

<sup>11</sup> A Teoria do Capital Humano tem sua origem ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. A referida disciplina teve como principal formulador Theodore W. Schultz, professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago à época; inicialmente, objetivou explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, posteriormente chegou-se à concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, tornava-se um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Além disso, a teoria legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Mais informações para subsidiar estudos e críticas à da Teoria do Capital Humano, veja: MINTO; L. W. Verbete: **Teoria do Capital Humano**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teorias\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm), Acesso: 1 jun. 2018.

A República Populista (1946/1964) mostrou a primeira face da ambiguidade das políticas públicas ao favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades. (CUNHA, 2004, p. 801)

Durante o governo de João Goulart<sup>12</sup> (1961-1964), depois de anos de debate, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, que instituiu o ensino primário com quatro anos de duração, bem como a educação de nível médio, em prosseguimento à educação primária. Com isto, o ensino médio passou a ser organizado em dois ciclos: ginásial e colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, demandando o número de concluintes. Assim, ampliou-se a demanda por vagas no ensino superior, que ganhava grande visibilidade com a figura dos excedentes, isto é, “os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas”. (SAVIANI, 2010, p. 8).

Segundo Saviani (2010), o fato de estes jovens terem sido aprovados levava à compreensão de que haviam adquirido o direito de cursar a universidade. Não ocorrendo a oferta, estes se organizaram e montaram acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas. Aliado a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o autor cita ainda a crescente mobilização universitária.

O início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade as-

---

<sup>12</sup> João Belchior Marques Goulart, conhecido também pelo apelido de Jango, foi presidente do Brasil entre os anos de 1961 e 1964, quando foi deposto pelo golpe civil-militar de 1964.

sumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a conseqüente instalação do regime militar. (SAVIANI, 2010, p. 8)

Com base no contexto histórico, percebemos que, desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de “abertura democrática”. Contudo, esta experiência democrática continuou se mantendo distante das massas populares, pois tratava-se de uma democracia restrita às elites. Por consequência, na educação se refletiam esses aspectos, uma vez que as ideologias conflitantes emanavam de correntes conservadoras e correntes progressistas.

Os conservadores eram favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe e, portanto, lutavam pela não intervenção do Estado nos negócios da educação. Já os progressistas eram favoráveis à democratização do ensino e, para isto, proclamavam a necessidade de o Estado exercer sua função educadora como base de garantir a sobrevivência do regime democrático. Quanto à universidade, é inegável que o modelo de ensino superior brasileiro apresentava sinais de esgotamento por conta de seu formato administrativo e acadêmico, suas deficiências de infraestrutura e falta de recursos, bem como por seu caráter excludente desde as origens. Com isso, estudantes e docentes sentiram motivados a organizar-se em torno de um movimento em prol de uma reforma ampla da universidade. Contudo, o golpe de 1964 mudou os rumos desse movimento.

Saviani (2008, p. 294) destaca que “a articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964”, dando início, assim, ao governo civil-militar que perdurou por 21 anos. Os militares passaram a governar por meio de Atos Institucionais<sup>13</sup>. O primeiro destes suspendeu as garantias constitucio-

---

<sup>13</sup> Os Atos Institucionais foram utilizados durante os anos de 1964 e 1969 pelo regime civil-militar para impor decisões e garantir sua permanência no poder. Esses atos eram decretos e normas que se colocavam acima da Constituição vigente, sendo publicados com a justificativa de serem necessários à luta contra a corrupção, pela manutenção da soberania nacional e contra o avanço do comunismo no país. O regime civil-militar decretou 17 atos institucionais, sendo o mais conhecido entre eles o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que marcou a radicalização do governo durante os anos de chumbo.

nais, estabeleceu eleições indiretas e o Poder Executivo passou a ter direito de cassar mandatos políticos e decretar estado de sítio, sem consultar o Congresso Nacional. Iniciou-se também uma verdadeira “caça” aos líderes do regime deposto e dos movimentos que exigiam as reformas de base, assim como aos líderes sindicais, funcionários públicos, intelectuais e artistas engajados em algum movimento considerado pela Ditadura como perigoso. Acreditava-se que, impedindo estas pessoas de exercerem sua profissão e afastando-as do país, estariam combatendo o comunismo.

Em termos educacionais, esse período ditatorial é marcado pela repressão, privatização do ensino, elitização dos níveis de educação, pela institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem planejamento, inclusive a educação superior, pois, de acordo com Cunha (2007), os primeiros anos do regime civil-militar, no que tange à universidade, são marcados pela “ausência” de uma política educacional.

Com efeito, nos quase cinco anos decorridos após o golpe de março-abril de 1964, não se produziu para o setor educacional – particularmente para o ensino superior – documento legal que expressasse uma política para o setor. [...] Foi só em novembro de 1968 que algo desse porte surgiu, no campo educacional, com a promulgação da Lei 5.540, a chamada Lei da Reforma Universitária. (CUNHA, 2007, p. 22)

Cunha (2007, p. 22) questiona essa “ausência” de forma retórica: “será que os golpistas não tinham um projeto para educação?”. Sabemos, contudo, que decerto tinham, pois “pelo menos para o ensino superior, dispunham de um projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)” (ibid., p. 23), porém, estrategicamente, não colocado em prática.

Nesse entendimento, a ausência de políticas públicas para a educação, em especial para a superior, não implicava necessariamente ausência de projeto, mas uma estratégia dos militares em não “baixar” uma lei para institucionalizar “um projeto” que já estava em curso e que visava neutralizar os opositores e, em

alguns casos, até eliminá-los. No caso das universidades públicas, resultou na destituição de reitores, demissão de professores e fechamento de bibliotecas, além, é claro, da perseguição aos estudantes, tornando a universidade o espaço e o objeto de reivindicações das reformas.

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas, impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. (SAVIANI, 2010, p. 8)

A partir do momento em que as universidades passam a figurar como único espaço de resistência ao regime civil-militar, o governo procura antecipar a reforma universitária e, no auge da crise estudantil, promulga o Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, estabelecendo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), confrontando-se ao Grupo Estudantil, criado pelo movimento. O GTRU, segundo o governo federal, deveria estabelecer estudos voltados para contemplar e garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa na universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. (SAVIANI, 2004, p. 22). Os estudantes universitários, por sua vez, ao se organizarem em comissões paritárias, decidiram fazer a reforma com suas próprias mãos, ocupando as principais universidades e controlando o curso de algumas faculdades durante o segundo semestre de 1968 (SAVIANI, 2004). O projeto de reforma universitária foi idealizado e estruturado num cenário político antidemocrático e, ao ser aprovado por meio de lei, apresentou claramente os desígnios do regime civil-militar, principalmente no que se refere ao exercício da autonomia universitária.

Quanto às políticas educacionais no regime autoritário, estas permaneceram vinculadas aos interesses e às necessidades do mercado, destacando-se, conforme mencionado anteriormente, os argumentos trazidos pelas teorias do capital humano. As reformas no sistema de ensino e as políticas educacionais buscavam articular a profissionalização do ensino médio, os cursos de formação tecnológica, bem como a educação de nível superior, com o mercado. Para tanto, medidas como a implantação e disseminação de cursos profissionalizantes, a introdução de novos cursos de curta duração no ensino superior e a utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos foram essenciais para consolidar a política educacional adotada e solidificar a concepção produtivista da educação.

Tal concepção encontrou forças com o fórum “A educação que nos convém”, realizado em 1968; o evento foi organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Políticos e Sociais (Ipes) e serviu para explicitar “mais claramente os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar”. (SAVIANI, 2008, p. 296). Da mesma forma, o Ipes fortaleceu e estreitou os contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, uma vez que os empresários ligados ao instituto atuavam em articulação com o empresariado norte-americano e contavam com sua cooperação financeira também no planejamento e na execução orçamentária da educação.

Saviani (2008, p. 297) afirma que o marco dessa nova fase no ensino superior é o ano de 1969, “quando entra em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1969), regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969”, e “ajustada” aos interesses do regime. Para o autor, a referida reforma foi essencial para a institucionalização da visão produtivista de educação, inclusive ao propor medidas para aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, conforme ressalta Fávero (2006).

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da

universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. (FÁVERO, 2006, p. 34)

No que tange à expansão do ensino superior, reivindicada pelos estudantes, esta se deu de forma indiscriminada. O Conselho Federal de Educação foi o responsável direto pela autorização da expansão universitária, contemplando principalmente os interesses da iniciativa privada, pois, ao tempo que “as universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente” (CUNHA, 2004, p. 801), novos campi foram edificadas e novas universidades federais e estaduais criadas. Em contrapartida, “as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão” (Ibid., p.802). Consolidando uma tática do governo em atender à demanda, pois “para os estrategistas dos governos militares, o que importava era que os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior e se satisfizessem com as opções que coubessem na disputa”. (CUNHA, 2004, p. 801 e 802). Aliás, era nessas camadas que o regime civil-militar pretendia assentar suas bases de sustentação política.

Quanto às instituições públicas, a partir da reforma, o processo de expansão ocorreu de forma geográfica e articulada por meio de “projetos”, seja de expansão, interiorização, seja apenas de extensão, como no caso do Projeto Rondon<sup>14</sup>, ação em que as IES dos grandes centros, principalmente das Regiões Sul e Sudeste do país, deslocaram sua atuação para o interior do Brasil, principalmente para as regiões Norte e Nordeste, e nestas instalavam-se os chamados campus avançados<sup>15</sup>, onde “os universitários permaneceram na região 28 dias e realizaram vários trabalhos, tais como: levantamentos, pesquisas,

---

<sup>14</sup> Tratado no capítulo IV desta obra.

<sup>15</sup> Para mais informações sobre campus avançado: **BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002223.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

assistência médica, educação sanitária, etc.” (BRASIL/MEC/DDD, 1980, p. 15). A partir dessas experiências, houve também notório envolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) da própria região em expandir suas atuações, com projetos de expansão e interiorização.

Durante as duas décadas de Ditadura (1964/1985), as instituições privadas de ensino se multiplicaram em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibulares acumularam *capital*. Isto se deu graças às afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares que abriram caminhos para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal, tornando o privatismo<sup>16</sup> “a principal política oficial da Ditadura para o ensino superior” (MINTO, 2012, p. 3936) e fazendo da educação não apenas uma mercadoria de valor ao capitalismo mas também colocando-a a serviço de grupos particulares.

#### **2.4 Da resistência à (re) democratização: os novos caminhos para a educação superior no Brasil**

O período chamado de “redemocratização” do Brasil compreende os anos de 1974 a 1985, entre os governos dos generais Ernesto Geisel e João Figueiredo e as eleições indiretas que levaram à Presidência da República um presidente civil. Considerado como um período de “transição democrática”, tal movimento, na concepção de Saviani (2018, p. 292), “se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes”, nesse momento já experimentavam o fracasso do regime ditatorial, abalado tanto pela crise econômica mundial provocada pelo choque dos preços do petróleo nos anos 1970 quanto pelo avanço da inflação, pelas denúncias de corrupção e pelas próprias lutas internas do grupo.

---

<sup>16</sup> Para mais detalhes sobre privatismo, veja: MINTO, Lalo Watanabe. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais**. 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/616.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/616.pdf). Acesso em: 3 jan. 2018.



Com a perda do trunfo da economia e os embates internos, os militares não conseguiram manter o controle do sistema político e substituir gradualmente a coerção da Ditadura por um governo civil de tipo autoritário. Com isso, a sociedade avançava na busca de recuperar seu acesso ao espaço público, e as forças de oposição se aliavam no combate à Ditadura, encontrando ali o terreno fértil para a “transição democrática”, referendada por Saviani (2018), pois os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a *transição* “como um processo de libertação de sua condição de dominados”. (SAVIANI, 2018, p. 292).

Assim, a chamada “transição democrática” conduziu o processo de abertura “lenta, gradual e segura”, iniciada pelo Governo Geisel <sup>17</sup> (1974-1979) e combatida por parte do grupo dominante, conhecidos como “linha dura” do Exército brasileiro. A democratização incidia, de um lado, na deposição dos militares do poder e, de outro lado, marcava a ascensão de relevantes movimentos sociais organizados, que culminaram com a intensa mobilização social, o engajamento universitário e com relevantes conquistas na história da educação brasileira. Essa ascensão introduziu, também, uma intensa participação social nos processos decisórios do Poder Legislativo brasileiro, cuja culminância ocorreu no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Para Saviani (2010), no que tange à educação superior, a CF/1988 atendeu a parte das demandas e reivindicações decorrentes da repressão política ocorrida nas universidades durante o período civil-militar.

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. (SAVIANI, 2010, p. 10)

---

<sup>17</sup> Ernesto Beckmann Geisel, o general Geisel, foi o 4º presidente da ditadura civil-militar no Brasil. Ele foi eleito em 1973 e ocupou o cargo de 15 de março de 1974 a 15 de março de 1979.

Saviani (2010, p. 10) complementa que “nesse contexto a demanda dos dirigentes de IES pública e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia”, uma vez que as marcas do regime autoritário ainda perduravam nas universidades. A sociedade, por sua vez, de modo geral, passou a reivindicar a expansão das vagas das universidades públicas, já que a expansão até então realizada no setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente; a outra foi absorvida pelo setor privado, que experimentou enorme crescimento a partir da implementação das políticas educacionais adotadas durante o governo civil-militar.

Em contraponto às políticas educacionais ainda vigentes, é oportuno ressaltar que o campo dos profissionais da educação vem, desde o final da década de 1970, lutando para reverter perdas e superar os limites da política educacional da Ditadura Civil-Militar com a mobilização por meio de associações, centros de estudo, confederações e demais entidades, conforme lembra Saviani:

O campo dos profissionais da educação veio, desde o final da década de 1970, lutando para superar os limites da política educacional da Ditadura Militar com a mobilização da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977; do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; da ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), constituída em 1979 a partir da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), criada em 1960; da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), na qual se transformou a CPB em 1989; da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), criada em 1981; além da FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), criada em 1978. (SAVIANI, 2018, p. 293)

Como expressão desta mobilização, os educadores organizaram uma série de estudos e encontros, que foram fundamentais para a movimentação

dos pesquisadores, educadores e técnicos das universidades brasileiras, tanto na organização de uma série de conferências quanto na busca pela formulação e reformulação das políticas educacionais.

Para refazermos este movimento dentro e fora das universidades brasileiras, faz-se necessário delinear o já mencionado processo de transição democrática. Para tanto, com base nos estudos de Maria D’Alva Gil Kinzo – que, de forma analítica, dividiu o processo de “transição democrática” em três fases –, utilizamos aqui, como meio para situarmos as inter-relações entre esse processo de “democratização” e as repercussões na universidade brasileira. Não objetivamos, todavia, traçar marcos cronológico ou análise da conjuntura política, mas compreender as marcas causadas por esse processo.

Conforme Kinzo (2001, p. 4), a primeira fase de transição refere-se aos anos de 1974 a 1982 e se “caracteriza por uma tentativa de reforma do regime”, assinalado, no entanto, por total domínio dos militares. Esse fato só foi minimizado a partir da segunda fase, de 1982 a 1985, quando “os civis passaram a ter um papel importante no processo político” (KINZO, 2001, p.5), dando abertura à terceira fase, ocorrida entre os anos de 1985 e 1989, quando “os militares deixam de deter o papel principal”, (Ibid., p. 5), sendo substituídos pelos políticos civis, conduzindo, assim, a participação dos setores organizados da sociedade civil.

Ao analisarmos sistematicamente cada fase, percebemos que elas influenciaram decisivamente as políticas educacionais do país e, por consequência, a universidade brasileira, fazendo-se necessário, assim, entreverem-se as várias interfaces<sup>18</sup> destas no campo educacional. Inicialmente, vale lembrar que a primeira fase é caracterizada pela entrada do general Geisel na Presidência da República, em 1974, com o anúncio de seu projeto de distensão “gradual e segura”, considerado este o marco do novo período do governo civil-militar

---

<sup>18</sup> O termo utilizado, *interface*, não sugere apenas a “ligação” parcial do campo educacional com o período denominado de “transição democrática” (período de 11 anos para que os civis retomassem ao poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular), mas está estritamente relacionado também à economia política da ditadura e às demais inter-relações, das quais têm origem os traços mais significativos da política educacional que se desenvolveu no período.

autoritário, aludido historicamente como o ponto de partida do processo de democratização no Brasil. As promessas de retorno à democracia proferida pelo então presidente ganharam confiabilidade a partir da revogação parcial da censura à imprensa e de uma presumível valorização das eleições legislativas daquele ano (1974) por parte do governo.

Kinzo (2001, p. 5) afirma que o processo de “distensão política”, chamado inicialmente de “política de abertura” e, por fim, de “transição política”, foi “algo totalmente conduzido pelo governo civil-militar, que definiu tanto seu ritmo como seu escopo” e, portanto, um processo político forjado. Vale ressaltar, contudo, que vários fatores influenciaram o curso deste processo, entre estes a participação da “sociedade civil”, que, mesmo não interferindo de maneira decisiva no curso, e sim mais no ritmo dos acontecimentos, contribuiu para a oposição ao regime.

A partir do final da década de 1970, a participação da sociedade civil se materializou, o movimento sindical foi fortalecido, as greves dos metalúrgicos paralisaram as indústrias de São Paulo e, em seguida, ocorreu a greve dos bancários. Do mesmo lado, as organizações estudantis se articularam, e o próprio movimento estudantil universitário renasceu com a reorganização das entidades representativas (centros acadêmicos, diretórios acadêmicos, diretórios centrais dos estudantes).

Aprensivos por uma verdadeira reforma universitária, uma vez que a reforma de 1968<sup>19</sup> não se baseou nas expectativas expressa pela comunidade acadêmica, neste momento os professores e os estudantes clamaram por uma nova reestruturação da universidade.

Werebe (1997, p. 174), ao citar o sociólogo Florestan Fernandes (1975), destaca que “a reforma de 1968 não foi a reforma que queríamos ou a

---

<sup>19</sup> Para um estudo historiográfico sobre a reforma universitária de 1968, sugerem-se as seguintes produções: “Escola, estado e sociedade” (1977), de Bárbara Freitag; “História da educação brasileira” (1978), de Maria Luísa Santos Ribeiro; “História da educação no Brasil” (1978), de Otaíza de Oliveira Romanelli; “Ensino superior e universidade no Brasil” (2000), de Luiz Antônio Cunha; “História da educação brasileira” (5ª ed. 2015), de Paulo Ghiraldelli Jr.; “O legado educacional do regime civil-militar” (2008), de Dermeval Saviani.

reforma que necessitávamos, mas a reforma universitária consentida”, pois esta não se baseou nas demandas dos professores e estudantes nem tão pouco nas manifestações em favor da reestruturação da universidade. De forma divergente, Orso (2007, p. 82-83), por sua vez, ressalta que não se trata propriamente de uma reforma “consentida”, “mas sim o resultado de forças, que no momento se revelaram francamente favoráveis ao conservadorismo e à repressão”. Decerto, os autores convergem para o entendimento de que os aspectos negativos da reforma predominaram sobre as conquistas e as reivindicações da comunidade acadêmicas naquele momento.

Destarte, ante um processo de “modernização conservadora” da universidade brasileira e perante uma sociedade que clamava por um processo político que “levasse” à democracia ao final de 1978, “reformas políticas de cunho liberalizante foram implementadas de acordo com o caráter gradual e seguro da política de distensão” (KINZO, 2001, p. 5). Com isso, abre-se certo espaço para discussões dentro das universidades por meio da realização de fóruns e de seminários, que, mesmo eivados pelo movimento disseminador de métodos e técnicas de “pesquisa institucional” norte-americana (centrados mais em questões de eficiência administrativa e custos do que nos problemas acadêmicos gerados com a reforma universitária), possibilitou a abertura de espaço para debates.

No ano posterior (1979), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Superior (SESu/Capes) publicaram, respectivamente, o relatório sobre o ensino de graduação e o documento “*O Ensino Superior no Brasil*”. Ambos sintetizavam a visão oficial do governo sobre o ensino durante o período de 1968 a 1978, fato que foi relevante para o fortalecimento dos debates em torno da reforma do ensino superior, “retomados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), em 1982”. (WEREBE, 1997, p. 175). Neste ano, iniciou-se também nova fase com as eleições de 1982, o que marcaria não apenas o retorno às discussões nas universidades, mas também extramuros, o que seguramente influenciou o processo político dominante.

Novos partidos políticos haviam sido criados e participado das eleições. Políticos que nos anos 60 tinham perdido seus direitos voltaram à vida pública e, pela primeira vez desde 1965, governadores estaduais foram eleitos pelo voto popular. Naquelas eleições, o governo militar teve importantes ganhos, assegurando sua maioria no Colégio Eleitoral que elegeria o próximo presidente. Porém, também a oposição obteve avanços significativos, particularmente o PMDB, que elegeu os governadores e senadores de nove Estados e conquistou 200 cadeiras na Câmara dos Deputados. Assim, apesar de os militares continuarem em sua posição inquestionável de jogador principal, outros atores passariam, a partir de 1982, a influenciar o jogo, atrapalhando os planos do governo de manter o controle total sobre o processo político. (KINZO, 2001, p. 6)

Ainda segundo Kinzo (2001), o episódio político mais importante nesse período foi a sucessão presidencial, que, na opinião da cientista política, “deve ser analisada como uma peça em dois atos” (KINZO, 2001, p. 6). O primeiro seria a derrota da emenda constitucional das “Diretas-Já”, em abril de 1984; e o segundo ocorreu com a estratégia da conciliação política que uniu os “dissidentes” do partido oficial do regime, dando origem mais tarde ao Partido da Frente Liberal (PFL) e a um dos partidos da oposição da época, o PMDB.

Com a eleição de Tancredo Neves<sup>20</sup> e José Sarney<sup>21</sup>, em 15 de janeiro de 1985, inicia uma nova fase, tão conturbada quanto às duas anteriores. A posse de Tancredo foi marcada para o dia 15 de março de 1985, e o então presidente receberia um país com elevadíssima inflação e uma dívida externa altíssima. Contudo, Tancredo adoeceu gravemente no dia anterior à posse, sen-

---

<sup>20</sup> Tancredo de Almeida Neves foi o primeiro presidente eleito após o golpe civil-militar. Eleito pelo voto indireto, não chegou a exercer o cargo para o qual foi eleito. Um dia antes da posse, marcada para 15 de março de 1985, adoeceu, foi internado e realizou diversas cirurgias, não resistindo. Faleceu em 21 de abril de 1985.

<sup>21</sup> José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, o José Sarney, foi presidente do Brasil entre 1985 a 1990, sendo o primeiro presidente civil após o movimento civil-militar de 1964. Eleito como vice, assumiu a presidência após a morte de Tancredo Neves.

do internado e posteriormente submetido a uma série de cirurgias, não resistindo; e acabou falecendo no dia 21 de abril de 1985. O então vice-presidente, José Sarney, eleito com Tancredo, acabou ocupando a Presidência da República em meio ao clima de amplas expectativas criadas pela autoproclamada “Nova República”. Seu governo, no entanto, ficou marcado por dois paradoxos. O primeiro, como um governo frágil, vulnerável a todos os tipos de pressão, e fracassado pela alta inflação. O segundo, a promulgação de uma nova Constituição em 1988, responsável por estabelecer os princípios democráticos que possibilitaram a ampliação dos direitos civis e o fortalecimento de instituições que em tese devem prezar pela boa administração da justiça.

Para Minto (2014, p. 2009), nesse quadro político se construiu o favorecimento da “reciclagem” da dívida externa e, por consequência, de forma inevitável ocorreu “a subordinação do conjunto da economia brasileira aos ditames das finanças internacionais”, o que se materializou na virada dos anos 1990. Materializou-se a tendência de completo esgotamento do padrão de acumulação da economia brasileira, que levou as frações dominantes locais a cederem às pressões pela liberalização da economia, nos termos do “Consenso de Washington”. (MINTO, 2014, p. 2009)

Constituiu-se, assim, nova ordem socioeconômica, o “neoliberalismo”, que na síntese de Saviani (2018) dita drasticamente a política educacional brasileira, passando esta a ser marcada por uma espécie de neoconservadorismo. Com a imposição dessas políticas e, por consequência com o mote do “Estado mínimo”, “passa-se a considerar a chamada *decadência da escola pública* como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum”, (SAVIANI, 2018, p. 292-293, *grifos do autor*). Com isso, advoga-se também, no campo da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

A nova ordem socioeconômica então instaurada recebeu o nome de “neoliberalismo” que remete ao “Consenso de Washington”. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em

Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Williamson denominou de “Consenso de Washington” o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. [...] Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos. No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. (SAVIANI, 2018, p. 292-293)

Se, nesse contexto, a primazia pela iniciativa privada no campo da educação é semeada, diríamos que, especificamente no caso da educação superior, ela encontra terreno fértil, pois o processo de expansão a que foi submetido o ensino superior brasileiro, desde os anos da Ditadura Civil-Militar, foi essencialmente privado. A política educacional brasileira sob a égide dos princípios



neoliberais abre possibilidades fiscais de incentivo à rede privada, intensificando o ensino superior privado no contexto das reformas educacionais nos anos 1990, que iniciavam com o governo Collor, vencedor das primeiras eleições diretas para presidente da República, em 1989.

Fernando Collor de Mello<sup>22</sup> assumiu a Presidência da República em 15 de março de 1990. O então presidente eleito pelo voto direto acicatava grandes expectativas para a população; contudo, não conseguiu construir uma hegemonia política no seu governo capaz de materializar as reformas mais profundas no Estado. O presidente que se elegeu graças, entre outras mazelas, a bandeira de luta contra a corrupção e a promessa de “caça aos marajás”, acabou vencido por um processo de *impeachment* deflagrado por um escândalo de corrupção, “foi destituído de seu cargo e teve os direitos políticos cassados por decisão do Congresso Nacional, apoiado por inédita manifestação popular em todo o país”. (CUNHA, 2003, p. 38)

Esse episódio corroborou a necessidade da reordenação econômica, política e social do Estado brasileiro, uma vez que o conturbado período contribuiu para a dilatação da crise econômica e social, além de assolar o pouco de políticas públicas existente. Também desestruturou fortemente as organizações populares, o que de certa forma possibilitou as reformas, que de fato ocorreriam com o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>23</sup>, “reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para *tornar o Brasil seguro para o capital*”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105, *grifos dos autores*).

Nos anos 90, assim como nos anos da Ditadura, o ensino superior cresceu de forma significativa, sem alterar, todavia, sua velha estrutura desigual e elitista, uma vez que um elemento comum une ambos os ciclos de expan-

---

<sup>22</sup> Fernando Collor de Mello foi presidente do Brasil de 1990 a 1992, sendo o primeiro presidente brasileiro a sofrer *impeachment*.

<sup>23</sup> Após a destituição do presidente Fernando Collor de Melo, assumiu a Presidência da República seu vice, Itamar Franco. Com a implantação do Plano Real, liderada pelo ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, Itamar ajudou a projetar a Presidência da República para FHC, por uma frente partidária de centro-direita. Em 1998, impulsionado pelo sucesso do Plano Real, FHC reeditou a mesma frente política como base de apoio de sua candidatura à reeleição. Vencendo, FHC ocupou a Presidência da República durante oito anos (CUNHA, 2003).

são, a prevalência do setor privado. Corroborando esse fato, segundo Saviani (2010, p. 13), está o novo modelo universitário adotado a partir da década de 1990, caracterizado pela “diversificação das formas de organização das IES, alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana”. Essas mudanças, na concepção do autor, frearam “o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas”. (Ibid., p. 14).

É sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que a expansão por meio da iniciativa privada ganha forças, dando um salto e novo sentido à relação público-privado.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, desta forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbitrário da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA: 2003 p. 107)

Essa nova relação público-privado é perceptível com a participação do Estado nas políticas de expansão para o ensino superior. Enquanto para a iniciativa privada o aporte do governo foi essencial para o aumento de instituições e de vagas na rede privada, na contramão, para rede pública, configurou-se precário.

Frigotto e Ciavatta (2003) referem-se a dados que apontam o aumento de 80% nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo aproximadamente 76% no nível privado. No mesmo período, “em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6%” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114). Não obstante, as políticas educacionais para educação superior estavam fortemente atreladas à disseminação de ideais neoliberais, presentes inclusive na proposta de governo de FHC, que apresenta destaque especial para o papel econômico da educação.

Cunha (2003, p. 38) define esse fato como “um novo estilo de desenvolvimento” em que a universidade, dotada de competência científica e tecnológica, torna-se responsável por garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como por aumentar a qualificação geral da população. Em síntese, “a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma ‘*verdadeira parceria*’ entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico”. (CUNHA, 2003, p. 38, *grifos do autor*).

Os anos 1990 caracterizaram-se como uma década de reformas. Viveu-se “a era da reforma pela reforma” (MINTO, 2005, p. 139), ou seja, a necessidade de reformar, sem muitas vezes explicitar seus reais objetivos ou por que reformar, e de que forma reformar. Apenas reformar, e se tornar a “década das reformas” (SHIROMA, 2011). Dentre essas reformas, merece destaque a Reforma do Estado, que influenciou fortemente o ensino superior brasileiro num momento de reestruturação do capital.

Nesse contexto de reestruturação capitalista, resultante da ampliação da esfera privada, ocorreram as reformas da educação, em especial da educação superior. Com isso, a legislação implantada foi fortemente determinada pela economia do mercado, como lembra Saviani (1998, p. 163): “a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas”. Assim, “a política para o ensino superior deveria promover uma *revolução administrativa*: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa”. (CUNHA, 2003, p. 39, *grifos do autor*).

Por conseguinte, a política para a educação superior primou pela redução de recursos destinados à educação, por meio da contenção de gastos públicos e da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador. Com efeito, houve diminuição significativa dos investimentos para a manutenção das universidades federais, privatização, incentivo de fontes alternativas de financiamento, incentivo às parcerias público-privadas, diferenciação e compe-

titividade entre instituições, primazia pela expansão de baixo custo, intensificação do ensino a distância e formação para atender ao mercado de trabalho. São características pragmáticas e utilitaristas da educação, presentes no decorrer de toda história da universidade brasileira, que ganharam ascensão nesta política, permeada por uma sociedade capitalista em profunda crise estrutural.

Para Chauí (2003, p. 6), a Reforma do Estado provocou mudanças na universidade pública brasileira, pois “ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura.” Nessa lógica, a educação deixou de ser vista como um direito e passou a ser considerada como um serviço, bem como deixou de ser concebida como um bem público e passou a ser considerada como um serviço que pode ser privado ou privatizado, situação que, sem dúvida, trouxe novas concepções à educação superior.

Em decorrência desse contexto, conforme já exposto, houve um crescimento significativo de estabelecimentos privados, em detrimento das instituições públicas, que experimentaram um verdadeiro processo de desconstrução, mascarado pelo discurso da “democratização” do ensino superior e, por decorrência, a justificativa de tornar as IES públicas “eficientes” e “produtivas”. Contudo, tornou inviável qualquer das proposições, na medida em que a “democratização” do ensino superior não veio acompanhada de investimentos capazes de garantir a consolidação de novas instituições públicas, a manutenção e a ampliação dos campi já existentes e o suporte necessário aos professores e acadêmicos de cursos de graduação localizados principalmente fora da sede, no interior dos estados, principais afetados pelas reformas, uma vez que alguns destes já funcionavam em situações precárias.

Decerto, a principal política para o ensino superior adotada no governo FHC foi a de estímulo à expansão das instituições privadas de ensino, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, transformando a educação em mercadoria. Com o objetivo de proporcionar um sistema de ensino diversificado e ao mesmo tempo conter gastos públicos, “o

governo estimulou a oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino e desvinculado da pesquisa” (CHAVES, 2010, p. 483). Ainda segundo Chaves (2010), essa política privatista tem continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva<sup>24</sup> (2003-2011); todavia, foi feita por meio de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que concedeu autonomia aos centros universitários; e o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação a distância no Brasil, entre outros.

Considerando as questões relativas à expansão/mercantilização/privatização, os resultados foram controversos. De um lado, no governo Lula (2003-2011) verificou-se a expansão da rede federal, sendo criadas 14 novas universidades e 38 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008. De outro, a mercantilização se aprofundou.

Diante da ausência de regulamentação quanto à possibilidade de abertura de capital das mantenedoras e à atuação dos fundos de capital nacionais ou estrangeiros, “houve o surgimento de megagrupos financeiros que exploram a educação superior como uma *commodity* cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas”. (AGUIAR, 2015, p. 125)

No caso das universidades federais, durante o governo Lula a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização dos campi das universidades consolidadas e, em seguida, com a transformação e/ou criação de novas universidades. A esse respeito, é nessa conjuntura que se criou a primeira universidade pública federal no interior da Amazônia brasileira, a Ufopa, objeto de estudo desta pesquisa, que será explorado no quinto capítulo. Contudo, por considerar que “os indivíduos e as instituições são produtos históricos envolvidos no processo de construção de outros produtos históricos” (SILVA, 2006, p. 191), não se reduz a criação desta Instituição a um mero ato de criação, e sim à sua trajetória histórica, a qual passamos a delinear-la nos próximos capítulos.

---

<sup>24</sup> Principal fundador do PT e o 35º presidente do Brasil, tendo exercido o cargo entre 2003 e 2011. Elegeu-se presidente da República na eleição de 2002 e foi reeleito em 2006.

### 3 OS CAMINHOS ESPERADOS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO REFERÊNCIA EM ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA AMAZÔNIA

*A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. É essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar, é a Universidade. (Anísio Teixeira, Brasília, 1935) <sup>1</sup>*

Este capítulo trata da importância do processo de interiorização da UFPA para a construção do processo histórico de implantação da Ufopa. Não objetivamos realizar uma descrição histórica da atuação da UFPA no estado do Pará, mas sim delinear os possíveis caminhos esperados na constituição de uma universidade que se tornou multicampi e que serviu de referência para a Ufopa, objeto desta obra.

---

<sup>1</sup> Trecho extraído do discurso proferido por Anísio Teixeira em 31 de julho de 1935, durante inauguração dos cursos da Universidade Pioneira do então Distrito Federal. Disponível em: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira - BVAT. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>.

### 3.1 Da criação à consolidação: antecedentes históricos da universidade que se torna multicampi

Entre as marcas históricas da educação superior brasileira apresentadas no capítulo anterior, o “período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo *plano de metas* e pelo slogan *50 anos em 5*” (SAVIANI, 2008, p. 292, *grifos do autor*) marca o contexto histórico de criação da UFPA em 2 de julho de 1957, cujo nome de origem foi Universidade do Pará. A primeira universidade paraense surgiu num momento em que a educação pública passou a ser vista como elemento modernizador e integrador do país, cujo objetivo maior era consolidar o processo de industrialização brasileira. Com isso, é induzido à educação pública, mais uma vez, o caráter utilitarista de formar mão de obra qualificada para a implantação e a ampliação das indústrias de base.

Aliado a esse contexto, a criação da Universidade do Pará recebeu influências do ambiente pós-segunda Guerra Mundial, marcado pela redefinição da função social da ciência, que passou, partir de então, a ser caracterizada como componente de desenvolvimento e planejamento e, por consequência, ocorreu a incursão de cientistas em espaços propícios à pesquisa científica, como a região amazônica.

A historiadora Edilza Fontes (2007, p.17) afirma que “a invenção da UFPA veio ao encontro dos objetivos governamentais da época”, embasados pelo espírito integrador, pela “suposição” do desenvolvimento nacional e pela influência da *Marcha para o Oeste*. Aliado aos objetivos governamentais expostos, lembramos ainda que a burguesia paraense estava em decadência após a crise da borracha, já não dispunha das mesmas regalias e ilusões, como o custeio dos estudos superiores na Europa, e a utopia de que seringueira da Amazônia era superior e, portanto, o interminável controle do preço do látex em nível mundial. A realidade econômica era outra, e a abatida elite paraense passou a conceber o conhecimento científico como a oportunidade de ser erguer.

É interessante ressaltar ainda que mesmo diante da existência de faculdades isoladas em Belém, como a Faculdade Livre de Direito (1902) e a

Escola de Farmácia (1904), é a partir de 1950 que a criação da Universidade do Pará tornou-se anseio de grupos distintos, e não apenas da classe média ou trabalhadora, mas principalmente da burguesia e de políticos locais. Com isso, em 1952, o deputado Epílogo Gonçalves de Campos formulou um projeto de lei solicitando a criação da Universidade do Pará, projeto este que se submergiu nas diferentes comissões do legislativo durante cinco anos. Nessa trajetória, o deputado João Lameira Bittencourt elaborou um projeto substitutivo que foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1957.

Estudos anteriores (FONTES, 2007; CAMARGO, 1998) apontam que a articulação política entre o governo do estado do Pará e o governo federal foi essencial para que finalmente, em 2 de julho de 1957, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, sancionasse a Lei nº 3.191/1957, que criou a Universidade do Pará. Essa articulação política entre as esferas estadual e federal ganhou forças a partir da visita do presidente Juscelino ao estado, no mês de janeiro do ano de criação da universidade.

Fontes (2007) destaca que nessa visita Juscelino Kubitschek foi recebido pela cúpula política do PSD, partido do governador Magalhães Barata e do deputado Lameira Bittencourt, representante do projeto de criação da Universidade do Pará. A autora ressalta ainda a amistosa relação entre o governador e o presidente, fato que contribuiu para intensificar o processo de convencimento do presidente da necessidade de uma Universidade no Pará.

Depois de decorridos mais de 18 meses de sua criação, a Universidade do Pará foi solenemente instalada em sessão presidida pelo presidente Kubitschek, no Teatro da Paz, em 31 de janeiro de 1959. Sua instalação foi um ato meramente simbólico, isso porque o Decreto nº 42.427 já aprovara, em 12 de outubro de 1957, o primeiro estatuto da universidade, que definia a orientação da política educacional da instituição e, desde 28 de novembro do mesmo ano, já estava em exercício o primeiro reitor, Mário Braga Henriques.

A Universidade do Pará congregou sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém. Dentre elas, merecem destaque a Faculdade de



Direito, fundada em 1902, e a Faculdade de Farmácia de Belém, esta inaugurada em 1904. Ambas possuíam na época de criação da UFPA mais de meio século de existência. Quanto às demais, seguem-se, na ordem cronológica de criação: Faculdade de Odontologia do Pará (criada como escola livre em 1914); Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, em 1918; Escola de Engenharia do Pará, em 1940; Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais em 1947; e, por fim, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1954.

As faculdades localizadas na capital paraense desde 1902 não representavam a pretensão acadêmica dos povos aqui presentes, tampouco reuniam as condições necessárias para “despertar e dotar o homem amazônida de capacidade científica, tecnológica e artística” (INEP, 2006, p. 33). É evidente, no entanto, que a congregação dessas escolas superiores isoladas contribuiu decisivamente para o surgimento de uma universidade com o compromisso de proporcionar educação, ciência e tecnologia, apropriadas ao contexto amazônico e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional.

A estrutura física da Universidade do Pará foi composta de vários prédios dispersos, localizados no centro de Belém. Não diferente das demais universidades brasileiras que foram criadas no período anterior a 1960 e que somente após o golpe civil-militar de 1964 e depois com Reforma Universitária de 1968 adquirem “nova estrutura e organização no que se refere ao seu território” (BUFFA, 2016, p. 820).

Um dos primeiros problemas a ser enfrentado na nova universidade foi quanto à localização da sua sede. Em virtude de um amontoado de prédios dispersos, a gestão da universidade viu-se diante do empecilho quanto à instalação da reitoria. Havia os defensores que o gabinete do reitor deveria ficar no perímetro urbano de Belém, já que as escolas que incorporariam o conjunto universitário estariam nesse perímetro. Já outro grupo, embasados nos moldes universitários norte-americanos e com base nos projetos universitários brasileiros da década de 1960, defendiam a instalação de um território universitário, que, além de abrigar os setores administrativos, deveriam centralizar as atividades de pesquisa, ensino e extensão (PINTO, 2007).

A partir da criação de novos cursos e, com a justificativa de estabelecer bases mais sólidas para a sustentação de suas atividades, em 1963, durante o reitorado de José Silveira Neto, iniciaram-se os trâmites para a construção do primeiro campus da Universidade do Pará.

O primeiro passo efetivo para viabilizar a construção do campus ocorreu no início de 1963, quando o reitor José da Silveira Neto autorizou o Departamento de Planejamento e Obras da UFPA a elaborar Termo de Referência sobre as condições mínimas exigíveis para a área onde deveria ser construído o campus. Paralelamente, foram realizados entendimentos junto ao Instituto de Pesquisas Agropecuárias do Norte, para cessão de área às margens do rio Guamá, com superfície equivalente a 200 hectares. Alguns meses depois, o Ministério da Agricultura autorizou a doação da área. (PINTO, 2007, p. 1)

Com duração de cinco anos, as obras foram inauguradas em agosto de 1968. A área de aproximadamente 200 hectares, localizada numa região periférica da cidade de Belém, às margens do rio Guamá, abrigou o campus denominado “Núcleo Pioneiro”, que posteriormente passou a se chamar “Campus Universitário do Guamá”. De acordo com Camargo (2006), a instalação desse campus atendeu à ideologia da Ditadura Civil-Militar (1964), materializada na reforma universitária de 1968, que, entre outras medidas, procurou estimular o afastamento das universidades dos grandes centros de decisões políticas.

Sob a ideologia da ditadura militar, instalada no Brasil em 1964, foi iniciada uma Reforma Universitária inspirada nos Acordos MEC/USAID, no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos. Tal Reforma objetivava implantar o modelo de universidade norte americana no Brasil, cuja estrutura administrativa era baseada no modelo empresarial taylorista/fordista, voltado para obtenção do rendimento e eficiência, com ênfase na organização e na racionalização do espaço físico, da

estrutura administrativa e dos serviços. Fazia parte dessa lógica, o afastamento da estrutura física das universidades dos espaços de decisão política que se localizavam nos centros das cidades. (CAMARGO, MEDEIROS, MAUÉS, CHAVES 2006, p. 144)

Um ano após a inauguração do Campus do Guamá, a Universidade do Pará recebeu nova nomenclatura “Universidade Federal do Pará”, com a publicação do Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969<sup>2</sup>, que aprovou o plano de reestruturação da instituição. Esse decreto, pautado nas disposições legais instituídas pela Lei nº 5.540/1968<sup>3</sup>, fixou as normas relativas à organização e ao funcionamento do ensino superior no Brasil. Cabe destacar que “um dos elementos essenciais desse novo plano foi a criação dos Centros, com a extinção das Faculdades existentes, e a definição das funções dos Departamentos” (UFPA, 2019a). A nova nomenclatura obedecia ainda à deliberação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que determinou que “as Universidades e Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos estados, serão qualificadas de federais e terão denominação do respectivo Estado” (FÁVERO, 2006, p.41), uniformizando assim as universidades e as escolas técnicas federais.

Quanto aos cargos de dirigentes e de docentes da Universidade do Pará, segundo Camargo (2006, p. 144), “foram ocupados, inicialmente, por pessoas de famílias influentes na cidade e que, em sua maioria, estudaram nos grandes centros brasileiros e/ou na Europa, sendo estes indicados pelo poder central”. Somente com a publicação das Leis nºs 5.539 e 5.540, ambas de 1968, é que são estabelecidos critérios mais rigorosos para o funcionamento das universidades. Com isso, além da adoção desses critérios para a investidura nos quadros técnicos e docentes, a UFPA passou a organizar-se em centros e

---

<sup>2</sup> Decreto nº 65.880/1969 – Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65880-16-dezembro-1969-407280-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jan. 2019.

<sup>3</sup> Lei nº 5.540/1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 24 jan. 2019.

departamentos, tendo sido criados órgãos deliberativos para coordenar e supervisionar o ensino, a pesquisa e a extensão.

O segundo decênio da UFPA é caracterizado por importantes realizações, que “marcaram sensivelmente a sua fisionomia física e institucional” (MORAES, 2007, p. 71). Além das obras de infraestrutura, ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, a criação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (Naea), a ampliação do número de vagas, a criação de cursos de graduação e de pós-graduação e o início da interiorização das atividades acadêmicas, a partir da criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac).

A partir da década de 1970, a UFPA, assim como outras universidades brasileiras, sofreu os reflexos da reforma universitária de 1968, marcada por princípios como a disciplinarização das atividades acadêmicas, a busca de “suposta” eficiência universitária e a produtividade. Entre dificuldades financeiras, problemas didático-pedagógicos e administrativos, ou seja, “entre recuos e avanços, a Reforma Universitária foi firmemente implantada na UFPA” (MORAES, 2007, p. 94) e legitimada por meio da revisão normativa, iniciada em meados de 1976.

A revisão normativa iniciada entre meados de 1976 e 1977 estabeleceu novo regimento para a UFPA, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do Parecer nº 1.854/1977. Este documento, segundo Camargo (2006, p. 145), “procurou adequar sua estrutura administrativa às reais necessidades operacionais, tais como: a criação do Conselho Superior de Administração, da Pró-Reitoria de Administração Geral e da Coordenação dos Órgãos Suplementares”.

Ainda na década de 1970, em meio ao movimento nacional fomentado pelo governo civil-militar, iniciou-se a política extensionista pelas universidades federais, sob a justificativa de superar as disparidades regionais e alcançar a “democratização do ensino superior”, fomentado por “estratégias geopolíticas” que orientavam as universidades a desenvolver ações extensionistas, “objetivando ocupar espaço vazio no interior do país através de programas de desenvolvimento das regiões brasileira” (MENDONÇA, 2010, p.131).

Por meio dessas ações extensionistas, implantaram-se os campi Avançados na Amazônia, propiciando projetos de desenvolvimento comunitário e programas de qualificação de pessoal na região.

Acompanhando o movimento nacional e o Programa de Reforma Universitária, a UFPA, por meio da Resolução nº 39, de 14 de outubro de 1970, autorizou a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, de licenciatura plena e de formação de professores em nível de 2º grau, por meio do Centro de Educação nos Núcleos de Educação<sup>4</sup> implantados em Santarém, Castanhal e Marabá, dando início, neste momento, à primeira experiência de expansão da UFPA e, possivelmente, à primeira tentativa de interiorização da universidade, conforme veremos no tópico a seguir.

### **3.2 Da expansão à interiorização: a UFPA e o ensino superior no interior do estado do Pará**

Durante muito tempo, o acesso à educação superior no Brasil esteve restrito às elites. A princípio, esse fato, conforme visto nos capítulos anteriores desta obra, esteve relacionado à ausência de formação em nível superior no país; posteriormente, ao escasso número de vagas ofertadas, o que excluía, via processo de seleção, uma grande parcela de estudantes concludentes na esfera pública, bem como fomentava a irrestrita concentração das instituições nas capitais e nas metrópoles brasileiras. A centralização das universidades nas capitais é resultado da própria história do ensino superior no país. Historicamente, a universidade foi pensada e criada para a burguesia, ou seja, “o acesso ao ensino superior sempre esteve restrito às elites” (SAVIANI, 2010, p. 8). O acesso ao ensino superior por pessoas do interior do país era limitado, tendo êxito apenas poucos privilegiados ou pessoas possuidoras de condições que lhes permitissem sair de sua cidade natal para estudar em outra cidade.

---

<sup>4</sup> Por meio dos Núcleos de Educação, foram projetados cursos, abrangendo desde formação para professor de 1º grau – nível de 2º grau (exercício de 1ª a 4ª séries), até cursos de licenciatura plena, beneficiando os subsistemas de ensino de 1º e 2º graus dos municípios da região amazônica, como também dos territórios vizinhos que buscavam nesta instituição de ensino solucionar problemas de natureza educativa (OLIVEIRA, 2006, p.37).

Na Amazônia, a implantação das universidades não foi diferente do que ocorreu em todo o território brasileiro: foram instaladas nas capitais dos estados a partir da segunda metade do século XX.. Todavia, em razão das características geográficas da região, a distância entre a população do interior e a universidade foi intensificada.

A UFPA foi pioneira em levar a universidade para o interior (UFPA, 2019b), por meio do projeto de interiorização na década de 1980. Esse pioneirismo na Amazônia iniciou ainda na década de 1970, mais precisamente no ano de 1971, quando a UFPA expandiu pela primeira vez suas atividades para além do Campus de Belém, via atividades extensionistas realizadas pelos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Crutacs), criados na década de 1960 e caracterizados inicialmente por desenvolverem uma extensão universitária assistencialista e utilitarista. Contudo, na UFPA, conforme aponta Oliveira (2006, p. 35), o Crutac foi responsável por impulsionar “a Interiorização do Ensino Superior na Região Amazônica a partir das experiências adquiridas pela prática das atividades extensionistas”, tornando-se a primeira experiência da universidade fora da capital.

No Estado do Pará, em sua primeira experiência, a UFPA interiorizou suas ações na oferta de cursos de graduação, seguindo as diretrizes dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs) e o fez por meio da Extensão Universitária. Saía dos “muros” do seu Campus Sede na capital (Campus Belém) para deixar de ser a “Universidade Federal de Belém” e se assumir “de fato e de dever” a sua função social como Universidade Federal do Pará (UFPA), garantindo educação superior pública com direito de cidadania aos cidadãos e trabalhadores paraenses e amazônidas. (COSTA, 2014, p. 170)

Estudos anteriores (CAMARGO, 1998; OLIVEIRA, 2006; COSTA, 2014) destacam que as ações expansionistas da UFPA na região se ajustaram ao programa de reforma universitária, moldadas ao contexto do governo ci-

vil-militar, em que a educação foi reorganizada com objetivos e finalidades de adequação ao desenvolvimento econômico do país. Assim, de certo, essas ações não ocorreram deslocadas deste cenário político nacional e estiveram alinhadas à política nacional, voltada para produtividade, eficiência e redução de custos.

Diante de uma política nacional desenvolvimentista, que propalava uma possível “democratização do ensino superior”, “diminuição das disparidades regionais” e “estratégias geopolíticas” que impulsionariam as universidades brasileiras a desenvolver ações extensionistas, “objetivando ocupar espaço vazio no interior do país através de programas de desenvolvimento das regiões brasileira” (MENDONÇA, 2010, p. 131), a UFPA priorizou em sua expansão cursos de menor custo e maior visibilidade social, ou seja, cursos de formação/qualificação de professores das redes oficiais de ensino estaduais e municipais.

Colares, Ferreira e Colares (2017, p. 273) afirmam que “ao longo dos anos, a UFPA foi assimilando a ideia de que precisa estar a serviço da população do Estado, e não apenas da capital”. Assim, aliado ao contexto nacional da época (décadas de 1970 e 1980) e à situação alarmante no que tange à formação de professores no estado, “dos 25.000 (vinte e cinco mil) professores que atuavam na rede de ensino básico e médio do interior do Estado do Pará, apenas 0,6% (150) eram licenciados plenos” (OLIVEIRA, 2006, p. 19). A UFPA, por meio da Resolução nº 39/1970, autorizou a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, de licenciatura plena e de formação de professores de 2º grau, por meio do Centro de Educação nos Núcleos de Educação<sup>5</sup> implantados em Santarém, Castanhal e Marabá, considerados como pontos estratégicos que davam acesso ao deslocamento de outros municípios.

Os núcleos implantados padeceram de dificuldades diversas, o que levou ao arrefecimento da oferta em cidades como Santarém, em 1976, ficando evidente que as ações extensionistas realizadas pela UFPA até aquele momen-

---

<sup>5</sup> Por meio dos Núcleos de Educação, foram projetados cursos abrangendo desde formação para professor de 1º grau – nível de 2º grau (exercício de 1ª a 4ª séries), até cursos de licenciatura plena, beneficiando os subsistemas de ensino de 1º e 2º graus dos municípios da região amazônica, como também dos territórios vizinhos que buscavam nesta instituição de ensino solucionar problemas de natureza educativa. (OLIVEIRA, 2006, p. 37)

to não foram suficientes para resolver o problema da demanda de formação de nível superior no interior do estado. Neste contexto, ganhou força o projeto de interiorização da UFPA, impulsionando a gestão da universidade a realizar levantamento da situação educacional dos municípios paraenses, em 1978, conforme demonstra Oliveira (2006) com base no documento “Interiorização da UFPA”, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Inicialmente, foi realizado um estudo-diagnóstico dos municípios integrantes das microrregiões do Estado do Pará, objetivando definir um Plano de Educação Integrada, visando atender às necessidades do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus. Paralelamente, desenvolveu-se uma avaliação de resultados alcançados com a experiência dos Núcleos de Educação, no período de 1972 a 1976, e perseguindo o compromisso social da Universidade na Região, segundo documento “Interiorização da UFPA”. (OLIVEIRA, 2006, p. 42)

Ainda segundo a autora, a implantação do ensino superior da UFPA no interior do estado tornou-se mais robusta com a proposta de campanha do ex-reitor José Seixas Lourenço, em 1984, uma vez que a “bandeira de campanha” do então candidato passa a ser a interiorização da UFPA.

Com a posse<sup>6</sup> de Seixas Lourenço no cargo de reitor, em 1985, a administração da UFPA iniciou uma série de estudos, encontros e seminários nos municípios-polo das microrregiões do estado (Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure). Nesses eventos, a gestão da universidade apresentou aos poderes públicos municipais, estaduais e representantes da sociedade civil organizada, o Projeto de Interiorização da UFPA,

---

<sup>6</sup> Na eleição de 1984, o professor Seixas Lourenço foi o segundo colocado, ficando atrás do professor João Paulo Mendes, que saiu vitorioso e encabeçou a lista. O ministro da Educação, todavia, escolheu Seixas Lourenço, que ganhou no voto universal. Lourenço teve o apoio de todos os movimentos sociais da UFPA. Segundo a professora e historiadora Edilza Fontes, com a consulta à comunidade instalou-se uma tradição democrática, de se escolher o reitor pelo voto direto, que só foi normatizada com o Decreto-Lei nº 1.916, de 23 de maio de 1996 (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1916.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1916.htm)), o qual regulamentou as eleições nas universidades federais.



com ênfase nas demandas, finalidades, prioridades e contrapartidas necessárias à implantação do programa.

Ao tempo que a administração realizava os debates externos, promovia também as discussões internas com os diretores de centros, chefes de departamentos, conselhos superiores e coordenadores dos colegiados de cursos da Instituição, a fim de conseguir a articulação necessária à aprovação do projeto no Conselho Universitário (Consun).

O Programa de Interiorização da UFPA foi aprovado pela Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986, e teve como objetivo executar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do estado, a fim de graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus.

Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, constituído dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Química, a ser executado nos Municípios sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, com o objetivo geral de intensificar o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas funções de ensino, pesquisa e extensão, visando ampliar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus. (UFPA, 1986)

Dessa forma, nos oito municípios selecionados foi realizado o primeiro vestibular para o interior, em caráter intervalar, no ano de 1986, e implantados cursos de licenciatura nos campi. Dentre esses campi, Santarém e Marabá merecem destaque por resultarem na criação de universidades: Ufopa, em 2009, em Santarém/PA; e Unifesspa, em 2012, em Marabá/PA.

Costa (2014) lembra que o projeto inicial de interiorização da UFPA foi absorvido pelos Projetos Norte de Interiorização, resultado de uma ação conjunta das universidades amazônicas na busca da integração ao contexto

regional. Segundo a autora, era notória “a necessidade de essas IFES reverem a centralização de suas ações e atuações nas capitais dos estados onde se localizavam geograficamente” (COSTA, 2014, p. 226). Deste feito, os Projetos Norte de Interiorização foram organizados por meio de três grandes projetos: “o I Projeto Norte de Interiorização – I<sup>7</sup> PNI (1986-1989); o II Projeto Norte de Interiorização – II PNI (1994-1997); e o III Projeto Norte de Interiorização – III PNI (1998-2001)” (COSTA, 2014, p. 226).

Para manutenção do Projeto de Interiorização I pela UFPA, foram adotadas algumas estratégias, dentre as quais os documentos oficiais destacam:

a) estabelecimento de parcerias com governos federal, estadual e municipal e com empresas privadas:

ANÁLISE DO PROJETO DE INTERIO-  
RIZAÇÃO DA UFPA.

O Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará, em execução a partir de janeiro de 1987, representa uma experiência orgânica e estrategicamente bem montada, o que pode ser constatado a partir dos aspectos relatados a seguir: [...]

C) Firmaram-se convênios com Prefeituras e outras instituições interessadas na formação de professores, as quais fornecem ajuda que vai desde a cessão de local para funcionamento dos cursos, apoio material, hospedagem até a alimentação de docentes. (BRASIL, 1988, p. 4)

b) aquisição de instalações no interior do estado mantidas por universidades das Regiões Sul e Sudeste e pela Fundação Projeto Rondon, que estavam com dificuldades para dar continuidade às atividades iniciadas na década de 1970:

Município de Santarém - instalações físicas do Campus Avançado de Santarém, de propriedade da Fundação Projeto Rondon, repassados à UFPA pela Universidade Federal de Santa Catarina, antiga administradora

---

<sup>7</sup> O I PNI envolveu os estados: Acre (com 6 campi); Amazonas (com 7 campi); Maranhão (com 7 campi); Mato Grosso (com 4 campi); Pará (com 8 campi) e Rondônia (com 5 campi) e, posteriormente, Roraima (com 5 campi), (COSTA, 2014, p. 227).

do Campus. Adicionalmente, conta-se com as instalações físicas cedidas à UFPA pela Prefeitura Municipal de Santarém através de convênio de cessão de uso por prazo de cinco (5) anos, no local onde atualmente funciona o curso regular de Pedagogia da UFPA em Santarém. (BRASIL, 1988, p. 11)

c) disponibilização de professores do quadro da universidade para atuar nos municípios e, na ausência desses profissionais, autorização para contratar professores qualificados para exercício da função:

Os docentes dos cursos serão, preferencialmente, os pertencentes ao quadro funcional da UFPA, e na falta de disponibilidade desses recursos humanos, os docentes serão indicados dentre o pessoal habilitado da comunidade, cujos currículos deverão ser submetidos à apreciação do departamento competente. (UFPA, 1986, p. 1)

Além dessas, outras medidas foram tomadas para viabilizar o primeiro projeto de interiorização nos municípios selecionados, conforme relata o então coordenador do Campus de Santarém, professor Aldo Gomes Queiroz: “todos os funcionários eram fornecidos pela prefeitura, o telefone era um ramal via Prefeitura, material de limpeza era a Prefeitura que fornecia” (FONTES, 2012, p. 101). Ressalta-se ainda que existia resistência, sobretudo dos professores mais novos, a ir ministrar aulas no interior, estas realizadas durante o período de recesso escolar, ou seja, durante os meses de janeiro, fevereiro, primeira quinzena de março e os meses de julho e agosto.

O período determinado para a realização das aulas levou em consideração a disponibilidade do corpo docente da universidade e dos acadêmicos, constituída em sua maioria por professores atuantes na rede pública municipal e estadual, logo subordinados ao período letivo regular. Com isso, dada a necessidade de a UFPA dispor de uma média de total de 89 professores para atuar no interior durante a oferta dos cursos, optou-se por alterar o calendário acadêmico da universidade a partir do ano de 1987, deslocando para o dia 1º de setembro o início do segundo semestre letivo em Belém (OLIVEIRA, 2006).

Registra-se, a partir de estudos anteriores (OLIVEIRA, 2006; FONTES, 2012; SILVA, 2014), que o Projeto de Interiorização I foi avaliado como positivo tanto pela gestão da UFPA quanto pela sociedade paraense. Dentre as proposições positivas desta primeira fase de interiorização, Oliveira (2006, p. 50) destaca a inevitável comparação entre os cursos ofertados na capital, Belém, e nas cidades interioranas do estado, o que acabou por revelar participação discente “muito superior ao do universitário de Belém, acima de qualquer expectativa. Esse interesse manifestou-se através da pontualidade, assiduidade e participação dos estudantes, dentre outras formas”, conforme ressalta a autora:

Apesar da modesta expectativa inicial com relação às possibilidades do estudante do interior, houve consenso de que o rendimento no interior foi melhor do que o normalmente obtido em Belém. Entre as variadas explicações citadas para justificar o fato destacam-se a exclusiva dedicação dos professores aos cursos, a inexistência de atrativos paralelos para dispersar a atenção dos estudantes, a valorização pela comunidade da presença da Universidade e a possibilidade oferecida aos estudantes de avaliar os seus professores, prática ainda não exercitada em Belém. (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Diante das avaliações “positivas” e da “possível” superação dos problemas estruturais, que por diversas vezes ameaçaram a continuidade da oferta desses cursos nos municípios, a UFPA, conjuntamente com as outras universidades da Amazônia, decidiu pela continuidade da segunda fase de interiorização, por meio do II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997).

A decisão pela continuidade dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs) esteve pautada, principalmente, no fato de o “cenário educacional Amazônico ainda continuar precário, apesar da implantação do primeiro Projeto” (COSTA, 2014, p. 228). Além disso, Camargo (1998), Oliveira (2006) e Silva (2014) registram que, no início da década de 1990, os centros da UFPA, impulsionados pelas reivindicações da sociedade organizada nos diferentes campi dos municípios

paraenses e envoltos na oferta de cursos da interiorização, passaram a exigir a implantação de cursos com caráter regular, pois, até o início da década de 1990, a maioria dos cursos ofertados pela UFPA no interior ocorria somente no período de recesso escolar, na modalidade intervalar de oferta.

Entre esses centros, o de Educação da UFPA foi pioneiro na implantação de cursos em caráter permanente em todos os campi do interior. Os primeiros movimentos para a implantação de cursos regulares iniciaram no ano de 1993, quando o Colegiado de Pedagogia protocolou na reitoria o “Projeto de Implantação do curso de Pedagogia em caráter permanente nos Campi do interior”. O referido projeto, após rápida tramitação interna, foi aprovado em 3 de maio de 1993 pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (Consep). A aprovação do projeto, todavia, não foi a “certeza” de sua efetivação, haja vista a não autorização por parte do MEC para a realização de concursos para docentes efetivos.

Diante da impossibilidade de realização de concurso público e de nomeação de novos docentes efetivos, a UFPA recorreu às contratações por meio da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp), mediada por convênio com o governo do estado, via Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA), o que possibilitou a contratação de docentes temporários, em nível equivalente de professor auxiliar. Com isso, os campi passaram a funcionar quase que exclusivamente com presença de professores contratados, com ajuda dos municípios e praticamente sem apoio do governo federal.

*Assim, é, pois, nesta fase, que mesmo sem apoio significativo do MEC as suas ações de expansão da oferta de cursos e vagas e ampliando seu leque de atuação para além do que previa o I PNI, que a UFPA ousa dar mais um passo rumo ao seu processo de interiorização e inicia a oferta de cursos em regime de oferta regular permanente nos campi do interior. (SOUSA, 2011, p. 105)*

Para tanto, ainda de acordo com a autora, a gestão da universidade, a fim de manter a oferta dos cursos regulares nos municípios, buscou mais uma vez alinhamento político com as esferas estadual e municipal de poder.

Uma das ações que a IFES obrigou-se a empreender foi criar estratégias de financiamento para tal empreitada e, uma vez que não dispunha de apoio do governo federal para levar a cabo e a contento a tarefa, buscou apoio junto às esferas estadual e municipal de poder, firmando convênios com as prefeituras a fim de conseguir alojamento para docentes, espaço físico para a consecução das atividades acadêmicas, recursos para alojamento e deslocamento de estudantes e com o governo estadual (com a finalidade de pagamento de diárias, passagem e bolsas-trabalho aos docentes e técnicos que atuariam nas atividades acadêmicas, compra de materiais de consumo e permanente e etc.). (SOUSA, 2011, p. 105)

Assim como a UFPA, outras universidades da Amazônia agregaram esforços coletivos para a manutenção da oferta de cursos no interior. Uma das primeiras ações conjuntas das universidades amazônicas foi o “Seminário sobre o Processo de Interiorização das Universidades Amazônicas”, ocorrido em maio de 1986, em Belém. Posteriormente, os dirigentes de extensão das Universidades Federais da Região Norte realizaram, em Manaus/AM, o “Encontro de Pró-Reitores de Extensão do Norte do País”, com participação de representantes do MEC, da Sudam e do Projeto Rondon, tendo como tema central a integração da universidade no contexto regional.

Ao final do encontro, foi produzido um documento expositivo sobre a necessidade de as universidades assumirem o comprometimento com a realidade amazônica, com a condução da percepção da população para com a sua problemática, com busca de soluções para a superação dos problemas sociais existentes nos estados. Esse grupo passou a atuar como um fórum de extensão das universidades da Amazônia e elegeu como eixo básico de atuação a interiorização dessas universidades (NOGUEIRA, 2003).

Para Costa (2014), tal feito recebeu o reconhecimento dos ministros da Educação dos países do Tratado de Cooperação Amazônica durante o encontro

realizado em Manaus, em 11 de dezembro de 1993 (COSTA, 2014). Com o apoio destes, o MEC empreendeu ações de avaliação do PNI I e estudos de viabilidade para a continuação dos projetos de interiorização das Ifes amazônicas. Com resultado positivo desses estudos, ocorreu a materialização do PNI II.

O Projeto Norte de Interiorização II (1994-1997) marcou a terceira fase de interiorização da UFPA, tendo como objetivo a “continuidade da interiorização das atividades acadêmicas, visando à consolidação do papel da universidade como agente de apoio ao processo de transformação social e de desenvolvimento regional” (UFPA, 2007, p. 24). Com o II Projeto Norte de Interiorização, as Ifes da região amazônica assumiram o compromisso de ofertar cursos de licenciatura curta e plena, destinados preferencialmente aos professores atuantes no 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), além de cursos de bacharelado, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento profissional (denominados na época como reciclagem) e, ainda, projetos de pesquisa, projetos de trabalho comunitário, treinamento e assessoramento.

Apesar dos resultados positivos, o II PNI experimentou também, assim como o primeiro projeto de interiorização, os chamados “ciclos de precariedades”, ocasionados pelas condições precárias de oferta dos cursos, resultado da infraestrutura inadequada na maioria dos campi e da deficitária constituição do quadro docente. Durante sua execução, todavia, a UFPA alcançou avanços significativos na expansão do ensino superior para o interior do estado. O projeto caracterizou-se principalmente pela consolidação e pela diversificação de ações acadêmicas, ampliação do quadro docente via concursos públicos destinados aos campi do interior, expansão da área de abrangência dos campi de Bragança, Marabá e Santarém, permitindo a instalação de novos cursos em sete municípios: Capitão Poço e Capanema (Bragança), Parauapebas e Rondon do Pará (Marabá), Itaituba, Monte Alegre e Óbidos (Santarém), conseguindo, assim, maior abrangência geográfica e alcance discente.

Costa (2014, p. 230) destaca que os Projetos Norte de Interiorização I e II “surpreenderam as autoridades brasileiras e deram certeza de que ne-

nhuma outra instituição faria o que as IFES da região realizaram”, motivando, assim, a UFPA, em conjunto com as demais Ifes da Região Norte, a propor ao MEC o III Projeto Norte de Interiorização (1998-2001). Com aceno positivo<sup>8</sup> do MEC, ocorreu no período de 1998 a 2001 a quarta fase de interiorização das ações da UFPA, a qual estabeleceu como prioridades o fortalecimento e a otimização das estruturas organizacionais dos campi no interior.

O III Projeto Norte de interiorização, para o quadriênio de 1998/2001, objetivava consolidar as ações e os projetos que vinham sendo realizados na área de formação e capacitação para atendimento ao ensino fundamental e fortalecimento das licenciaturas, como também formar novos profissionais em outras áreas, voltados para promover a implementação de projetos socioeconômicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 27)

Conforme exposto por Oliveira (2006), o PNI III buscou a solidificação das ações desenvolvidas nos projetos anteriores, por meio da consolidação dos cursos já ofertados, da ampliação de novas demandas e da abertura para a pesquisa e pós-graduação. Esta última ação visou atender principalmente à demanda de docentes lotados nos campi, assim como dos demais profissionais formados pelas instituições públicas e privadas, atuantes no ensino superior, sem a necessária formação em nível de pós-graduação, os quais, na época, necessitavam se deslocar para os centros urbanos em busca dessa capacitação.

Nesse sentido, como nos mostram os estudos de Sousa (2011) e Costa (2014), foi durante a execução do PNI III que a UFPA assumiu efetivamente a construção de uma filosofia expansionista pautada na vocação regional. Também, supostamente, a partir desse ciclo, os cursos ofertados não deveriam somente se resumir à formação de mão obra especializada mas

---

<sup>8</sup> Considera-se que o “aceno positivo” do Ministério da Educação ocorreu durante a reunião realizada no município de Santarém, em 1997, a qual teve por objetivo o resgate histórico dos Projetos PNI I e II, além de buscar o desenvolvimento do programa de interiorização e sua institucionalização. Durante o evento, que contou com a presença dos coordenadores de Interiorização das Ifes Amazônicas e do secretário de Ensino Superior do MEC, Dr. Abílio Baeta Neves, os coordenadores e pró-reitores foram incentivados a elaborar o III Projeto Norte de Interiorização - de 1998 a 2001 (COSTA, 2014).



também assumir a responsabilidade por contribuir com a investigação científica, a intensificação de ações extensionistas, o assessoramento aos órgãos públicos e ao setor produtivo regional e, essencialmente, a formação e a permanência de profissionais qualificados na região.

Mesmo sem o aporte necessário para uma proposta expansionista, o PNI III é marcado por benfeitorias estruturais<sup>9</sup>, que possibilitaram melhor sustentação às práticas de alguns cursos de graduação, assim como a ampliação de abrangência<sup>10</sup> dos campi. A universidade conseguiu, nessa fase, expandir-se no interior do estado do Pará, sem exigir grandes investimentos por parte do governo federal. Ao final do ano de 2001, a UFPA já apresentava resultados consideráveis de sua atuação, pois “já disponibilizava ao estado do Pará de nove (9) polos regionais onde funcionavam os Campi da IFES no interior, ofertava 135 cursos e contava com 13.033 alunos matriculados no interior do estado” (COSTA, 2014, p. 232).

Além dos dados quantitativos expostos, Camargo, Medeiros, Maués e Chaves (2006, p. 251) afirmam que, a partir dessa quarta fase de interiorização, é “que verdadeiramente a UFPA passa a ser uma universidade *Multicampi*”, já idealizada nas fases anteriores, mas materializada apenas a partir do PNI III. A partir do Plano de Desenvolvimento (2001-2010), divulgado em novembro de 2002, a administração da UFPA, por meio de análises e diagnósticos locais, regionais e mundiais, estabeleceu sete eixos estruturantes do Plano Estratégico, que, de forma transversal, orientaram as principais linhas de atuação do Plano de Gestão (CAMARGO, MEDEIROS e MAUÉS, 2006).

Dentre os eixos estabelecidos, merece destaque para nosso estudo o primeiro, denominado *Universidade Multicampi*, o qual teve como meta “definir e implantar um modelo de Universidade Multicampi” (UFPA, 2003, p. 72), por meio de estratégias e metas, expostas no Quadro 2.

---

<sup>9</sup> Em 1998, é instalado no Campus de Santarém os Laboratórios de Química e de Neurociências. Em 1999, é inaugurado o Campus o Núcleo de Práticas Jurídicas, conforme veremos no capítulo 4 desta obra.

<sup>10</sup> Durante o PNI III o Campus de Santarém teve a ampliação de área de abrangência para os municípios de Monte Alegre, Itaituba, Óbidos, Alenquer e Belterra.

## Quadro 2 - Universidade multicampi: metas e estratégias

EIXO	METAS	ESTRATÉGIAS
UNIVERSIDADE MULTICAMPI	Definir e implantar um modelo de universidade multicampi.	1.1 Promover a melhoria e modernização da gestão acadêmica e administrativa e da infraestrutura dos campi.
		1.2 Estabelecer novas relações institucionais entre os campi.
		1.3 Instituir um novo arcabouço legal institucional, responsável por definir e regulamentar a universidade multicampi.

Fonte: UFPA (2003). Plano de Desenvolvimento 2001-2010. Belém, PA: EDUFPA.

As estratégias estabelecidas convergiram para características do modelo de universidade multicampi proposto pelo PDI 2001-2010 e exposto sucintamente por Camargo, Medeiros e Maués (2006, p. 151):

1. Parcerias entre empresas privadas e Universidades para ofertas de cursos;
2. Ofertas de cursos em regiões estratégicas do Estado do Pará;
3. A busca do fortalecimento dentre os campi através do fórum de coordenação, fórum de integração entre os campi;
4. Professores itinerantes para suprir a necessidade de professores;
5. Oferta de cursos relacionados com o atual modelo econômico e industrial.

Esse novo modelo *multicampi* de interiorização adotado pela UFPA foi regulamentado pela Resolução nº 3.211, de 3 de novembro de 2004, e inaugurou uma nova fase de expansão da UFPA, conforme ressalta o texto do *Relatório de Autoavaliação 2009*, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPA.

Ao definir e implantar um modelo de universidade *multicampi*, a UFPA assumiu como escopo o avanço social e econômico da região, respeitando o ideário do desenvolvimento sustentável e investiu em um modelo alternativo de gestão acadêmica, voltado para o desenvolvimento do Estado. (UFPA, 2010, p. 101)

A esse respeito, Camargo et al. (2006, p. 151) mostram que “essa nova fase da Universidade multicampi é descrita como a superação do antigo Programa de Interiorização”. Contudo, ressaltamos que ela não eximiu os avanços das fases anteriores, mas buscou um modelo mais integrado para atender à grande demanda do estado e ainda fortaleceu um modelo capaz de impulsionar universidades posteriores, que, ao serem criadas, adotaram o formato multicampi, conforme veremos no próximo capítulo.

Os ciclos de interiorização da UFPA demonstram ainda que, nas ações extensionistas desenvolvidas pela Ifes, mesmo não resultando unicamente “de uma vontade institucional” (COSTA, 2014, p. 264), e sim de condições impostas pelo governo<sup>11</sup>, o projeto de interiorização “representou um esforço da instituição, a fim de iniciar-se num processo de integração à realidade amazônica” (OLIVEIRA, 2006, p. 41) e, assim, “recuperar os valores e a sabedoria regionais e integrá-los aos procedimentos formais do ensino e da pesquisa acadêmica” (UFPA, 1985, p. 1), resultando na formação de profissionais comprometidos com a solução dos problemas da região e, principalmente, como “suporte” para a criação de universidades como a Ufopa, que é objeto deste estudo e que será amplamente tratado no próximo capítulo.

---

<sup>11</sup> Durante o período desenvolvimentista, o governo passou a exigir que as instituições buscassem atrair para a região amazônica empreendimentos de qualquer natureza e, assim, contribuir para a solução de diversos problemas do país.

## 4 OS CAMINHOS ENCONTRADOS: A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM SANTARÉM COMO PRECEDENTES HISTÓRICOS DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

*Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro. Inclusive para trazer para cá todos os talentos que podem ser aproveitados; não só os das elites, das classes dominantes, mas também das de baixo, da classe média em proletarização, dos proletários, dos trabalhadores dos campos, dos negros e de todos aqueles que são oprimidos. (Florestan Fernandes, São Paulo, 1994) <sup>1</sup>*

Este capítulo trata dos primórdios da educação superior pública no município de Santarém/PA. Realizamos uma abordagem histórica das primeiras ações da UFPA no município durante a década de 1970, tendo como enfoque a contextualização das bases históricas das primeiras ações extensionistas da UFPA, no interior do estado do Pará, mais especificamente a presença inicial da instituição em Santarém/PA, atuando em serviço da formação de professores.

Na sequência, passamos à análise das atuações e das contribuições à educação superior pública no município, por meio das ações desenvolvidas pelo Projeto Rondon e, por consequência deste, da implantação do Campus

---

<sup>1</sup> Trecho do discurso de Florestan Fernandes durante sua homenagem realizada pela Universidade de São Paulo, no Centro Cultural Maria Antônia, na noite de 23 de junho de 1994. Texto integral do discurso publicado pela Revista USP, São Paulo, 8-13, março/maio de 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/29/SUMARIO-29.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Avançado da UFSC em Santarém. Posteriormente, retornamos à atuação do Núcleo da UFPA em Santarém, realizando um resgate histórico da ativação deste e seu funcionamento e a oferta do primeiro curso superior regular público em Santarém, via convênio com os governos estadual e municipal.

Ainda neste capítulo, realizaremos a reconstituição histórica do Campus da UFPA no município a partir da implantação e da consolidação do Projeto de Interiorização da UFPA e dos PNIs e, por fim e não menos relevante, contextualizamos as instalações do Campus da Ufra em Santarém. Todos são relevantes precedentes históricos da criação da Ufopa.

#### **4.1 As primeiras ações da UFPA em Santarém: formação de professores em serviço<sup>2</sup>**

A presença da UFPA em Santarém se inicia na década de 1970, quando, no período de 1971 a 1973, a universidade ofereceu cursos de licenciatura de primeiro grau, autorizados por meio do Parecer nº 663/1970, do Conselho Federal de Educação (CFE); e da Resolução nº 39/1970, do Conselho Universitário (Consun/UFPA), que permitiu a criação do Núcleo de Educação em Santarém, em 14 de outubro de 1970. O referido núcleo foi instalado na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira e representou a primeira experiência de interiorização da UFPA, cuja atuação era restrita à capital do estado.

Essa primeira ação extensionista da UFPA em Santarém se entrelaça com a história do país, que vivenciava então o período conhecido como “milagre econômico”, especificamente os anos de 1968/1973, caracterizados como o período em que o Brasil alcançou níveis excepcionais de crescimento econômico, revelando extraordinárias taxas de crescimento do PIB, acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões do país. Momento de “entusiasmos” para a população e “estratégias” para o governo, que passou a projetar “a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento eco-

---

<sup>2</sup> Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado na Revista Teias v. 21, n. 61, p. 26-38, 2020 – ISSN: 1982-0305, (DE SOUSA, Francisca Márcia Lima; COLARES, Anselmo Alencar. Dilemas na implantação da educação superior pública em uma IFES na Amazônia).

nômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 296), e, por conseguinte, a educação e o desenvolvimento se tornaram o “binômio condutor” das políticas de modernização do Estado brasileiro.

O governo federal, à medida que investia economicamente, em contrapartida exigia o retorno desses investimentos. Naquele contexto, a Amazônia brasileira e o estado do Pará, assim como os outros estados, foram convocados a contribuir para a consolidação do projeto nacional, projeto este que considerou o desenvolvimento científico e tecnológico “como importante fator no progresso geral da nação e, inclusive, no tocante à distribuição de renda” (COLARES, 1998, p. 132); portanto, instrumento indispensável para o desenvolvimento econômico e social e tangível por meio da educação.

Os ideólogos militares identificaram claramente a importância que a educação poderia assumir, de maneira que caberia ao Estado, obrigatoriamente e sob pena de ser a principal vítima na hipótese de descaso, proporcionar um sistema de escolarização mínimo, mas eficiente, capaz de integrar toda a Nação em uma grande onda de civismo e patriotismo. (COLARES, 1998, p. 140)

Destarte, diante de políticas supostamente modernizantes, tanto do estado quanto da educação, conforme visto no capítulo 2, a universidade adquiriu relevante importância ao ser abalizada como propulsora do avanço científico e tecnológico, entendidos na época como indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade. Com isso, inicia-se uma fase expansionista das universidades, tanto públicas quanto privadas (esta última em maior volume), cujo objetivo era auxiliar no desenvolvimento nacional. Para tanto, fez-se necessário, por parte do governo federal, materializar as “medidas necessárias”, por meio de encaminhamentos legais, como a reforma universitária de 1968, e, logo em seguida, a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Na concepção de Colares (1998, p. 139), “pela inexistência de cursos superiores em Santarém, a reforma universitária não teve repercussão, nem

constituiu objeto de preocupação para professores e estudantes, ao contrário da reforma decorrente da Lei 5.692/71”, que, além de fixar diretrizes para o currículo de 1º e 2º graus, entre outros temas, versou sobre a formação dos professores, exigindo qualificação adequada aos distintos níveis de ensino.

A exigência quanto à formação adequada dos professores foi motivo de preocupação não apenas para os políticos locais, mas também para parte da sociedade santarena, que experimentava os efeitos decorrentes da fase desenvolvimentista que o país passava (décadas de 1970/1980). O município de Santarém recebia nesse contexto um significativo número de trabalhadores e seus filhos, vindos do interior dos estados brasileiros em busca de melhores “condições de vida” na Amazônia. Aliado à migração de origem econômica, tínhamos o elevado êxodo rural, o aumento do comércio e outras atividades, levando a relevante aumento populacional e, por consequência, à demanda por serviços públicos.

Na década de 70, intensificou-se a inversão populacional da zona rural para a zona urbana. Em 1960, do total de 92.144 habitantes do município de Santarém, apenas 24.498 residiam na zona urbana. No início dos anos 80, do total de 191.950 habitantes, 80.293 formavam a população rural enquanto a população urbana contava 111.657 habitantes [...]. O novo quadro populacional gerava novas demandas por serviços públicos como educação, saúde, transportes, saneamento. (COLARES, 1998, p. 150-151)

Ainda segundo Colares (1998, p. 155), “o grande aumento populacional registrado na cidade de Santarém, que em 1960 contava com 24.498 habitantes e em 1970 somava 51.009 habitantes, não encontrou o equivalente crescimento na rede de ensino” tanto municipal quanto estadual, ou seja, a oferta de educação pública em Santarém era extremamente precária.

Para atendimento da demanda, foi necessária a ampliação no número de escolas. Mas a ampliação e o atendimento feitos não foi suficiente nem adequado, ge-

rando uma série de problemas como: excedentes, perda de qualidade do ensino, pelo aumento de professores sem preparo para o exercício do magistério, escolas improvisadas, criação e expansão do turno intermediário. (COLARES, 1998, p. 156)

Essa condição passava a implicar a necessidade de formar professores para atender à demanda do município, principalmente em nível de segundo grau, em que a carência por profissionais com formação específica era maior, e o número de profissionais com formação superior em Santarém inexpressivo. Com isso, *alunos que concluíam o segundo grau e que eram considerados 'bons' em determinadas disciplinas acabavam por iniciar as atividades de ensino logo após a conclusão do curso*<sup>3</sup>, em razão da demanda estudantil e da ausência de professores com formação específica. Assim, na concepção de Costa e Souza (2018, p. 80), neste contexto “a expansão da educação superior pública em nível de graduação tornou-se imperativa”, competindo a esta a responsabilidade de formar e qualificar professores.

Diversos estudos (COLARES, 1998; COSTA, 2014; CARVALHO, 2014; e COSTA e SOUZA, 2018) indicam que até a década de 1960 a UFPA manteve suas ações limitada ao campus-sede em Belém e somente a partir da década de 1970, conforme mencionado anteriormente, seguindo a política nacional em curso, é que a UFPA passou a desenvolver experiências de interiorização com o objetivo de contribuir para a redução do déficit educacional e profissional do estado.

Contudo, esta pesquisa acabou por nos revelar que a UFPA, acompanhando os ditames do Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), que dispôs sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário, realizou no ano de 1968, em Santarém/PA, o primeiro e único *exame de suficiência*, ação amparada pela Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em seu art. 117 assegurou:

---

<sup>3</sup> Marilza Serique Santos, Professora da Escola Álvaro Adolfo na década de 1970. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.



“Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência” (BRASIL, 1961, p. 1). Essa alternativa foi adotada pelo MEC, em caráter emergencial, para tentar suprir a defasagem de professores do ensino secundário, principalmente nas regiões afastadas dos centros urbanos do país.

O exame de suficiência, mesmo não configurando objeto desta pesquisa, merece destaque e especial atenção neste contexto, uma vez que a atividade representa um dos primeiros movimentos da UFPA em direção ao interior do estado, tendo como principal objetivo “recrutar” professores para atuarem principalmente nas regiões afastadas dos centros urbanos e para onde a expansão do ensino secundário brasileiro estava se direcionando. Desta feita, em tempos de plena expansão do ensino em todo o estado do Pará, e mais especificamente em sua região oeste, a UFPA recorreu ao exame de suficiência como forma de “recrutamento” de professores para atuarem nesse nível de ensino, alguns atuantes, mas sem o registro, conforme relata o depoimento a seguir.

*O exame de suficiência era bem criterioso, muita gente foi reprovada, gente inclusive que já atuava há muito tempo no magistério. Teve colega que entrou para fazer a prova e saiu triste. Assim também, como entrou gente nova para lecionar<sup>4</sup>.*

Os exames de suficiência das disciplinas eram aplicados em conformidade com o que preconizava a Portaria Ministerial nº 478, de 24 de junho de 1954 (BRASIL, 1954), que regulamentava tal exame. Consistiam na aplicação de prova escrita, prova didática e prova prática, se fosse o caso<sup>5</sup>. E as etapas de

---

<sup>4</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor certificado pelo Exame de Suficiência para o Magistério do Ensino Médio na disciplina Português (1º ciclo), prestado em Santarém no mês de fevereiro de 1968. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

<sup>5</sup> A prova prática era aplicada somente nos exames dos candidatos ao registro para o ensino de Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia doméstica e Trabalhos manuais. Essa prova tinha duração máxima de meia hora, para cada candidato, e constava de trabalhos práticos sobre assunto sorteado com a antecedência que a banca examinadora julgasse necessária em cada caso (BRASIL, 1954).

cada disciplina eram avaliadas por uma banca examinadora específica, constituída por três professores.

*Você fazia uma prova escrita de todas as disciplinas, depois uma prova da disciplina específica que você queria trabalhar, e só depois a prova didática, onde você devia ministrar uma aula para a banca formada por três professores da UFPA. No meu caso, que era para habilitar em Letras, fiz prova de gramática, literatura, texto, e outros conteúdos e ministrei a aula para os professores da Faculdade Letras da UFPA. Não tinha um tempo determinado para aula, alguns davam 15 minutos, outros 10 minutos, eu no caso, foi apenas 5 minutos, e mandaram-me parar. Disseram: tá bom! Falaram o senhor está autorizado a se retirar. Quando saí da sala pensei: - Estou reprovado! Pois tinha colegas que atuavam há mais de 20 anos e haviam sido reprovados. Depois me chamaram e falaram: O senhor está aprovado, habilitado a ministrar a disciplina Língua Portuguesa, Inglês e Francês<sup>6</sup>.*

Após a aprovação, o professor era autorizado a exercer o magistério da disciplina no qual fora aprovado em localidades onde não houvesse docentes diplomados por Faculdade de Filosofia ou onde a quantidade destes fosse insuficiente para atender à demanda do estabelecimento de ensino que desejasse contratá-lo. Geralmente, o registro dos candidatos era emitido com nota de validade exclusiva para a localidade ou região na qual ele poderia exercer o magistério; no entanto, havia a possibilidade de transferência para outra localidade ou região, mediante substituição do registro. Contudo, o número de professores que conseguiam o registro era bem reduzido.

No município de Santarém, o número de docentes que alcançaram essa certificação foi bem irrisório em razão de inúmeros fatores, que vão desde a falta de conhecimento científico na disciplina à qual se desejava habilitar até

---

<sup>6</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor certificado pelo Exame de Suficiência para o Magistério do Ensino Médio na disciplina Português (1º ciclo), prestado em Santarém no mês de fevereiro de 1968. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

a não recorrência dos exames no município, sendo, portanto, reduzido o número de professores certificados. A esse respeito, o professor Raimundo Navarro (2019) afirma: “os privilegiados pela certificação obtiveram ganho profissional ao ser habilitado a lecionar para primeiro e segundo grau, e também passaram a ganhar um salário melhor, compatível com alguém que naquela época tinha licenciatura plena, afinal éramos poucos...”.

*No meu caso, quando fui enquadrado no Estado como docente, já foi enquadrado como professor com formação em nível superior, a licenciatura curta e plena me ajudou em conhecimentos, mas financeiramente já estava ganhando como alguém que tinha nível superior, isso graças ao exame de suficiência que fiz em 1968. Eu estava no pequeno grupo que fez esse exame<sup>7</sup>.*

As certificações, à medida que garantiram resultados positivos para os profissionais, não se isentaram de efeitos negativos para o ensino, haja vista que, na maior parte das habilitações, não ocorria um processo formativo para professores em razão do tempo reduzido para a habilitação. Desse modo, em decorrência da necessidade de certificar um quantitativo maior de professores em um menor tempo possível, alguns eram “habilitados” sem uma preparação adequada. De igual modo, os “não habilitados”, inevitavelmente, retornavam às salas de aula, acarretando ensino sem a devida qualidade.

Mesmo com a realização dos exames, o quadro de professores no município “habilitados” a lecionar para o segundo ciclo do 1º grau, assim como para o 2º grau, continuava bastante restrito, isso em razão dos índices de escolarização de nível superior em todo o estado do Pará, que eram baixíssimos. Paralelamente, vivenciava-se relevante expansão do ensino secundário e diminuição dos índices de analfabetismo, que em 1960 compreendia 44,08% da população do município de Santarém.

---

<sup>7</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor certificado pelo Exame de Suficiência para Magistério do Ensino Médio na disciplina Português (1º ciclo), prestado em Santarém no mês de fevereiro de 1968. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

O censo realizado em 1960 indicou que 44,08% da população de Santarém era constituída de analfabetos. Os dados disponíveis permitem-nos saber que o número de alunos matriculados na cidade de Santarém totalizava 4.176 (sendo 2.308 em escolas particulares e apenas 1.868 nas escolas públicas). Esses números não indicam a distribuição de acordo com os cursos primário e secundário, assim como a distribuição entre zona urbana e rural, contudo, sabe-se que, das sete escolas que ofereciam o curso secundário, seis eram particulares (sendo cinco confessionais). (COLARES, 2006, p. 97)

Acompanhando a política nacional, os direcionamentos oficiais do governo federal, a expansão das universidades, a oferta de ensino de 1º e 2º graus, a demanda por formação docente, a convergência da gestão superior da UFPA em expandir suas atividades, os acordos estabelecidos com as autoridades do estado e dos municípios e as exigências da sociedade civil organizada que solicitava a presença da instituição no interior do estado, a UFPA instalou seu primeiro núcleo de educação fora da sede.

No dia 22 de dezembro de 1970 foi oficialmente inaugurado, em Santarém, o Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, com a presença do então Reitor, Aloysio da Costa Chaves e do Diretor do Centro de Educação, professor Antônio Gomes Moreira. No dia 02 de janeiro de 1971 os jornais da cidade publicaram os nomes dos 123 novos universitários da UFPA, Núcleo de Santarém (eram 23 homens e 100 mulheres), que foram aprovados para os três cursos oferecidos: LETRAS, ESTUDOS SOCIAIS e CIÊNCIAS NATURAIS<sup>8</sup>.

A notícia acima, publicada no *Jornal de Santarém* em 3 de abril de 1971, marcava a primeira ação considerada como expansão/interiorização da

---

<sup>8</sup> Notícia publicada no *Jornal de Santarém* em 3 de abril de 1971.

UFPA, a instalação do Núcleo de Educação em Santarém, este vinculado ao Centro de Educação (CE) e legitimado pela Resolução nº 39/1970/Consun/UFPA, que no seu art. 3º estabelecia por objetivos:

- a - formação de professores e especialistas, sem afastar os candidatos da área ou zona de suas atividades ;
- b - habilitação de professores e especialistas leigos, que estiverem em condições de serem aproveitados, mediante exame de suficiência;
- c - melhoria das condições educacionais da área ou zona em que atuar;
- d - qualificação e atualização do professorado de instituições de formação do magistério para o ensino de 1º e 2º grau. (UFPA, 1970, p.1 e2).

Os objetivos elencados na Resolução nº 39/1970 convergiam para um propósito maior: “contribuir na redução do déficit educacional e profissional do Estado” (COSTA e SOUZA, 2018, p. 82), porém restringiu a oferta aos professores atuantes na rede pública de ensino. A resolução limitou a oferta à realização do Curso de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo, destinado não somente a professores atuantes no ginásio (ensino fundamental) mas também com prerrogativa para lecionar no 2º ciclo (ou colégio), enquanto não houvesse professores suficientes formados em quatro anos.

No núcleo de Santarém, após os exames vestibulares, iniciaram-se em janeiro de 1971 as primeiras aulas das turmas de licenciatura em Letras, Estudos Sociais e Ciências Naturais, compostas de 123 novos universitários da UFPA, sendo 23 homens e 100 mulheres, todos atuantes na área de educação.

Os cursos ofertados no núcleo de Santarém (“licenciatura curta”) tiveram por objetivo “preparar os professores das matérias: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral” (COLARES, 1998, p.170). Funcionavam durante as férias escolares e destinavam-se aos professores residentes no município. Contudo, *a primeira turma apresentou-se bastante diversificada, contando com a presença de profissionais dos municípios vizinhos (Óbidos,*

*Alenquer, Monte Alegre e Itaituba) e até de outros estados, inclusive Mato Grosso e Tocantins*<sup>9</sup>. Mesmo diante da carência de formação nesse nível de ensino, não houve uma demanda expressiva de professores atuantes no município.

*Havia muita demanda para os cursos, principalmente para primeira turma, mas não houve assim uma disputa intensa por parte dos professores daqui, pois os profissionais da área de educação ainda estavam despertando para essa qualificação, alguns não viam a importância de se qualificar. Fomos um pequeno grupo que acreditou na educação, e isso foi muito bom pra nós [...] Também, como os cursos eram restritos a formação de professores, acabou por limitar aos profissionais atuantes*<sup>10</sup>.

Os núcleos de educação eram dirigidos por coordenadores designados pelo reitor, e as aulas ministradas por professores da sede. Conforme estabeleceu a Resolução nº 39/1970 em seu artigo 6º: “Os Núcleos de Educação terão os professores e auxiliares designados pelo Reitor, mediante indicação do Diretor do Centro de Educação, de acordo com os cursos que estiverem sendo ministrados”. (UFPA, 1970, p. 2).

Em Santarém, o núcleo ficou sob a coordenação de Roberto Neves (1971-1982), professor da Faculdade de Matemática da UFPA, que também atuou ministrando aulas no núcleo com outros professores, todos do quadro efetivo da UFPA e residentes em Belém, sendo sua maioria caracterizada pelos informantes como excelentes. Mesmo que em alguns casos agissem com rigidez disciplinar, para os estudantes<sup>11</sup>, naquele momento, o rigor era visto como sinônimo de competência; por isso, considerava-se uma qualidade do professor.

Conforme mencionado anteriormente, as aulas eram ministradas em períodos intervalares (férias escolares), em horário integral (turnos manhã e

---

<sup>9</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor da rede pública estadual e estudante do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém na década de 1970. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Estudantes do Núcleo em Santarém no período de 1970 a 1973, professores Raimundo Navarro dos Santos e Marilza dos Santos Serique. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

tarde), o que tornava bastante cansativo, mas não desmotivador. Conforme lembra o professor Raimundo Navarro:

*Éramos em média uns 120 alunos, todos os professores atuantes. Era uma turma bastante mista, tinha professores que atuavam a mais de 20 anos no magistério, e tinha professores bem jovens também, mas éramos muito dedicados, estudávamos muito mesmo, as aulas eram em turno integral nos períodos de férias. A minha licenciatura curta me habilitou para o ensino de língua portuguesa, inglesa e francesa<sup>12</sup>.*

Ainda segundo o entrevistado, mesmo com ausência de acervos para pesquisa, tempo limitado para os estudos e dificuldades diversas, os alunos mostravam-se muito dedicados, fato que causava “boas impressões” aos professores da UFPA e atuantes no núcleo.

*Lia, livros sobre Grécia, sobre autores romanos, romances numa noite, era como se fosse uma diversão. Era muita dedicação, por exemplo, num trabalho de equipe, numa noite ao analisar um romance, fazíamos a introdução, caracterização dos personagens, comentário do conteúdo, caracterização física e moral dos personagens, análises, conclusão. Lia muito mesmo. Tínhamos colegas muito bons, na minha turma era muita gente boa. Latim, por exemplo, tinha um colega ex-padre que sabia muito Latim. Professor tinha cuidado ao ministrar aula de Latim. Nós não brincávamos, estudava mesmo, era 4 horas de estudo de manhã, 4 horas à tarde, poucas fontes de pesquisa, contávamos com poucos livros dos professores que traziam de Belém e nos emprestava. As noites, fazíamos trabalho em equipe, lembro que o professor Moreira Junior de Belém, professor de francês, nos passou uma prova com mais de 100 questões, foi inclusive considerado um absurdo pela coordenação da UFPA, por saber que os alunos daqui estudavam*

---

<sup>12</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor da rede pública estadual e estudante do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém na década de 1970. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

*integralmente, e naquelas condições, em lugar improvisado, sem apoio, sem recursos, alguns morando de favor nas casas de familiares ou amigos, e outras dificuldades mais. Assim mesmo, a maioria concluiu o curso, houve pouca evasão*<sup>13</sup>.

Como o público discente era formado por professores residentes em diversas localidades, para alguns “*vir para cá era dispendioso por conta da distância, pois como eram de outros municípios, e até estados, e não havia qualquer tipo de ajuda, não tinha hospedagem aqui, era preciso ficar na casa de conhecidos, na casa dos outros...*”<sup>14</sup>. Essa situação de permanência na cidade agravava-se por vários fatores; entre estes, havia o econômico, pois alguns professores recebiam menos de um salário mínimo, com o tempo prolongado e integral do curso (era cansativo estudar integralmente todo o período de férias e depois retornar sem descanso para as salas de aulas). Havia também as dificuldades financeiras para a permanência na cidade.

Mesmo existindo uma suposta política nacional em execução no país de formação de professores, criada a partir da Lei nº 4.024/1961, não havia recursos e planejamento adequado para as universidades realizarem essa formação. O governo federal, ao criar as licenciaturas de curta duração, cursos de caráter experimental e emergencial, priorizou “do mínimo por menos”, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis (NASCIMENTO, 2012).

Esses cursos eram ministrados com bastante precariedade, sem infraestrutura adequada, sem as mínimas condições para realização de pesquisa, em horário integral, o que ocasionava aos cursistas, professores em período de férias, o retorno imediatamente às salas de aula ao final dos módulos sem nenhum período de descanso. Essas precariedades tornavam inviável o bom andamento das atividades. Contudo, não levaram a altos índices de evasão, haja vista os alunos verem naquele curso a possibilidade de qualificação profissional

---

<sup>13</sup> Raimundo Navarro dos Santos, professor da rede pública estadual e estudante do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém na década de 1970. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

<sup>14</sup> Idem.



e de ganhos financeiros melhores. O conjunto dessas mesmas dificuldades, por sua vez, “afastava novos pretendentes aos cursos, tanto que no ano seguinte, das 120 vagas que a Universidade ofertou apenas 67 candidatos inscreveram-se, sendo que destes, 4 solicitaram a transferência para a capital do Estado”. (COLARES, 1998, p. 170).

Saviani (2008, p. 297) destaca que as principais reformas implantadas durante o regime civil-militar primaram por uma “concepção produtivista da educação”, incorporada à legislação do ensino e baseada em alguns pontos principais, como: princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, princípios estes que buscavam “o máximo resultado com o mínimo dispêndio”, ou seja, a valorização dos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do ensino. Fica evidente, portanto, que essas características eram inerentes aos cursos de licenciatura curta implantados nesse período. Utilizava-se o mínimo de investimentos em recursos, o mínimo de tempo para formação e o máximo em resultados quantitativos.

Nota-se ainda que os cursos obedeciam ao intuito a que se propuseram; “formação rápida e generalista de professores para atenderem à demanda de alunos no país” (CHAUÍ, 1977, p. 151). Formar, portanto, professores de forma rápida e a baixos custos, com carga horária reduzida, processo formativo aligeirado e legitimado por uma política educacional que se preocupou mais em suprir a demanda de formação para o trabalho que a formação integral do profissional, conforme destaca a filósofa Marilena Chauí (1977) ao avaliar essa modalidade de formação.

O que é um professor curto? Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formação em tempo curto; a curto preço para a escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto, um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa – por falta de formação anterior e de condições para cursar uma pós-graduação – é um professor dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata; dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e

ao conhecimento. Com esta degradação do professor em termo sociais e intelectuais, trazida pela reforma, reduz-se o nível do ensino e prepara-se a morte da pesquisa. (CHAUÍ, 1977, p. 152)

Para Chauí (1977), o professor formado em um curso de curta duração tornava-se um docente limitado, um licenciado encurtado em todos os sentidos, sem formação para pesquisa e para o ensino. Decerto, concordamos com a autora no que tange às limitações na formação desses profissionais, mas, no caso específico de Santarém, esses cursos possibilitaram “florescer” na cidade um pequeno grupo de educadores “qualificados” a atuar em níveis mais elevados de ensino (fato determinante para a implantação do curso regular de Pedagogia da UFPA em Santarém, na década de 1980, conforme veremos nas próximas subseções), além de ganhos financeiros melhores, reconhecimento profissional e até o nascimento de um relevante grupo de intelectuais santarenos, conforme demonstra a exposição a seguir.

*Depois do curso, além de podermos atuar como professores habilitados ao ensino do segundo grau, também passamos a ser gratificados financeiramente melhor. Na época fiz o concurso do Estado, em 1973, e ao ser habilitada no concurso já entrei como professora de segundo grau, isso porque quando conclui o ensino médio, fui convidada a substituir uma professora que havia viajado, e já comecei atuar. A licenciatura curta me possibilitou isso, ser enquadrada como professora com qualificação em nível superior, ter um salário melhor, pois naquela época a Prefeitura pagava menos de um salário mínimo. Foi muito bom acreditar na educação superior naquela época, pois nos possibilitou muitas vantagens pessoais e profissionais, o reconhecimento. Era um pequeno grupo daqui que tinha essa formação, pois como tinha colegas de outras localidades, eles voltaram para suas cidades, como uma colega, a Antônia Gonçalves que era de Goiás, outro estado. Lá ela era diretora e precisava se qualificar. Os que ficaram aqui contribuíram muito, inclusive depois com a UFPA, como professores contratados<sup>15</sup>.*

---

<sup>15</sup> Marilza Serique, ex-professora da rede pública estadual e estudante do Núcleo da UFPA em Santarém em 1973. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

Em contradição à exposição anterior, são perceptíveis também, por meio da fala dos entrevistados, as fragilidades do curso e a percepção destes quanto ao fato de aquela formação ser aquém de suas expectativas.

*Dizem que a licenciatura curta acabou porque pegou mal. Quando concluímos a licenciatura curta recebemos um certificado nos habilitando para ministrar essas disciplinas, um período, depois foi avisado que teríamos a complementação, a licenciatura plena, e de certo veio. Mas aquele grupo que era uma média de mais de 100 alunos, não voltou todos. Diria sem precisão o número, mas foi uma média de 24 ou 25 alunos que concluíram o curso de licenciatura plena. Os motivos podem ter sido uma série de fatores, mas alguns colegas confessaram que já estavam habilitados, então não via por que voltar e fazer a complementação...<sup>16</sup>.*

Autores como Colares (1998) e Costa (2014) apontam que as limitações estruturais e pessoais contribuíram para o arrefecimento da oferta dos cursos por parte da UFPA, fato comprovado pela fala dos informantes, que atribuem, além desses motivos, o estilo “qualificador” dos cursos, em que a formação era restrita à qualificação de mão de obra para o trabalho. Essa questão levou alguns estudantes ao entendimento de que a licenciatura curta os habilitava ao nível desejado, não demandando a complementação em licenciatura plena; e, por consequência, naquele momento, o entendimento errôneo por parte da instituição universitária, que havia realizado a sua função.

De certa forma, inicialmente o Núcleo de Educação de Santarém limitou-se apenas à qualificação profissional de um público restrito, pois funcionou até o ano de 1976, quando as primeiras turmas concluíram sua formação em licenciatura curta. Depois de uma longa ausência, o núcleo foi reativado, retornando suas atividades no início da década de 1980, com a oferta do curso de Pedagogia, habilitação em *Supervisão Escolar* (licenciatura curta), e oferta da licenciatura plena para as turmas que haviam concluído a licenciatura curta em 1976.

---

<sup>16</sup> Idem.

Somente em 1983, por meio de um convênio firmado entre a Sudam e a Prefeitura Municipal de Santarém, a UFPA pôde ofertar o curso de Pedagogia, com habilitação em *Magistério*, sendo este considerado o primeiro curso de licenciatura plena da UFPA ofertado fora da sede, conforme veremos nas próximas subseções. De acordo com Colares (1998), o fracasso exposto por meio da baixa demanda pelos cursos de licenciatura ofertados pela UFPA no Núcleo de Santarém, no início da década de 1970, não mereceu avaliação adequada por parte da gestão superior da universidade, que considerou a diminuição da demanda como reflexo do desinteresse da sociedade santarena pela educação superior.

Ao invés de servir como indicativo para que fossem apuradas as verdadeiras causas do problema, resultou no arrefecimento da oferta, sob alegação de que os estudantes santarenos não manifestavam interesse por estudos superiores e nem havia ainda número que justificasse a continuidade do investimento naquele setor. (COLARES, 1998, p. 171)

A interpretação equivocada por parte da gestão superior da UFPA quanto à demanda dos cursos superiores ofertados em Santarém, aliado à ausência de projetos para a interiorização da universidade, resultou no retorno à centralização de suas ações na capital do estado, constituindo assim um período de total deficiência no que tange à oferta de educação superior no município de Santarém.

Durante essa lacuna marcada pela ausência da UFPA, a educação superior pública no município passou a ocupar o papel de “coadjuvante”, pois, durante o período de 1971 a 1986, as ações universitárias na cidade ficaram restritas às ações extensionistas desenvolvidas pela UFSC, por meio de seu campus avançado, instalado aqui em decorrência do Projeto Rondon.

A instalação do Campus Avançado da UFSC, diferente da implantação do Núcleo da UFPA em Santarém, por decorrência da política nacional em curso, contou com logística, planejamento e aparato financeiro. Por consequência, o *Campus Avançado* teve espaço e suporte adequados durante mais de uma década de atuação no município, conforme veremos no próximo tópico. Esse fato acabou por corroborar os primórdios da educação superior em Santarém, pois, ao encerrar suas ações no município, a UFSC, por meio de convênio, realizou a transferência de posse das instalações do Campus Avançado, em 1987, à UFPA, que iniciava naquele ano seu projeto interiorização.

#### **4.2 O Projeto Rondon: a implantação de um campus avançado em Santarém<sup>17</sup>**

Conforme vimos, em 1970 a UFPA lançava suas primeiras experiências extensionistas; não diferente dessa universidade, outras instituições públicas de ensino superior, visando atender aos termos do Decreto-Lei nº 252/1967, que estabeleceu em seu art. 10: *“A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”* (BRASIL, 1967), procuraram cumprir o dispositivo legal e promover a difusão de conhecimento e técnica mediante extensão universitária, materializada por meio de serviços comunitários externos à universidade.

Considerando esse contexto, o Jornal de Santarém, em 15 de janeiro de 1972, estampava a seguinte notícia:

O Projeto Rondon em Santarém – 1972: Conforme vem acontecendo anualmente, por ocasião do recesso escolar do início de cada ano, Santarém acaba de receber mais uma equipe de universitários integrados ao Projeto Rondon, que durante alguns dias vão dedicar-se ao serviço de assistência à população no interior

---

<sup>17</sup> Parte deste tópico foi publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade, n. 42, p. 254-274, 2019 – ISSN 2526-8449. (DE SOUSA, Francisca Márcia Lima; COLARES, Anselmo Alencar. O Campus Avançado da UFSC em Santarém: extensão e pioneirismo em um contexto de contradições).

da região levando os seus conhecimentos em forma de orientação e assistência às necessidades que mais afligem os nossos irmãos do campo e das regiões ribeirinhas, recebendo, em troca, novas experiências que serão acrescidas àquelas de que já são possuidores.

Esse é um esforço do Governo que conta com o entusiasmo e boa vontade do jovem, em favor da verdadeira integração da Amazônia, porque essa atividade visa atingir o homem que é o principal elemento no processo de desenvolvimento regional.

A coordenação do movimento, no Baixo Amazonas, ficará instalada em Santarém, onde já contamos com o Campus Avançado da Universidade de Santa Catarina. Os membros desta coordenação estão recebendo integral apoio da administração municipal e demais órgãos dos governos estadual e federal, aqui sediados. (JORNAL DE SANTARÉM, 1972)

Presentes em Santarém desde 14 de outubro de 1971, por decorrência da implantação do Campus Avançado da UFSC, a chegada da segunda turma de acadêmicos integrantes do Projeto Rondon era noticiada pelo Jornal de Santarém de forma entusiasta e até um tanto emotiva; havia traços característicos do momento que o país vivenciava, em que o suposto sentimento de “patriotismo” era induzido pelo governo.

Nesse contexto pós-golpe civil-militar, contudo, as forças insatisfatórias eclodiam, intensificando a insatisfação popular, os protestos, as manifestações, os conflitos e os movimentos de massa liderados pelos jovens que, “preocupados em construir uma sociedade mais justa” (PRAVATO, 2011, p. 21), sobretudo no que tange aos problemas específicos da educação, tornaram-se não só fundamentais ao progresso do país mas também os principais alvos de repressão do governo civil-militar.

Diante desse paradoxo, dada a grande predisposição dos jovens a contribuir com o desenvolvimento brasileiro e ao, mesmo tempo, a afastar os es-

tudantes das manifestações<sup>18</sup>, cria-se o Projeto Rondon, uma das mais importante e estratégica ação extensionista realizada pelas universidades brasileiras. Dada a sua dimensão em número de participantes, cerca de 130.000<sup>19</sup>, e o objetivo pacificador a que se propôs, o Projeto foi, no entanto, extremamente criticado quanto à ação extensionista, por possuir uma concepção assistencialista de extensão, ou seja, “aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, aqueles que não sabem” (SAVIANI, 1987, p. 54).

Na compreensão do autor, essa visão de extensão estava totalmente “viciada”, ao criar um projeto que utilizaria a extensão para corrigir distorções.

O Projeto Rondon, por exemplo, foi criado com a seguinte justificativa: aqueles que estão nos grandes centros têm condições de ter uma formação razoável; então eles, pelo menos em certo período do ano, devem ir às regiões menos desenvolvidas e prestar serviços. (SAVIANI, 1987, p. 53)

Ainda segundo o autor, o projeto, ao ser criado e denominado como extensão universitária, fez com que a extensão fosse “encarada como uma espécie de *caridade*, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor” (SAVIANI, 1987, p. 57). De certo modo, ao analisarmos o contexto de sua criação, e o objetivo proposto “de levar a juventude universitária a conhecer a realidade brasileira e participar do seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1980, p. 15), percebe-se a junção de forças de interesses.

Por um lado, “uma tirada demagógica do governo pós-64 para dizer que ele está preocupado com o povo” (SAVIANI, 1987, p. 62), por isso o as-

---

<sup>18</sup> Para mais informações sobre o assunto, consultar: AMATO, Gabriel Lima. Aula prática de Brasil: ditadura, estudantes universitários e o imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – UFMG, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 7 mar. 2019.

<sup>19</sup> Dados obtidos dos estudos de: AMATO, Gabriel Bruno de Lima. Integrar o Brasil, combater a “subversão”: universitários e militares na criação do Projeto Rondon (1967-1969). Anais eletrônicos do seminário 1964-2014: um olhar crítico, para não esquecer. UFMG, Belo Horizonte – 18 a 20 de março de 2014. Disponível em: <https://seminario19642014.wordpress.com/inscricoes-trabalhos/anais eletronicos>. Acesso em: 8 mar. 2019.

sistencialismo do programa; e, por outro lado, a possibilidade de “afastar dos meios estudantis aquilo que lhes parecia ser, em seu vocabulário anticomunista, *subversão e radicalismo*” (AMATO, 2015, p. 46, *grifos do autor*), ambas constituíram uma solução estratégica que encontrou forças num terceiro fator – as políticas de integração socioeconômica e desenvolvimento do país em curso.

Destarte, o Projeto Rondon teve sua gênese nos trabalhos realizados pelos alunos da Escola de Comando e Estado Maior do Exército (Eceme), no ano de 1965, durante a realização de uma atividade de sociologia intitulada “O Militar e a Sociedade Brasileira”, disciplina esta ministrada pelo professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara (UEG), a qual obteve em sua conclusão avaliação positiva, dados os bons resultados dos trabalhos, “que mostraram aos docentes o conhecimento dos alunos a respeito da sociedade brasileira em seus aspectos sociais e culturais”. (CASTRO, 2015, p. 9).

Diante da repercussão positiva da atividade, o professor Choeri recebeu “apoio” do então comandante da Eceme, general Bina Machado, para ampliar a atividade, de modo que “pudesse integrar os estudantes à realidade brasileira” (MONTEIRO, 1990, p. 31). Realizou-se então, em 1966, o Seminário Educação e Segurança, com a participação de representantes de todas as universidades do estado da Guanabara, do MEC e de outros especialistas em educação.

Durante o seminário, segundo Pravato (2011, p. 22), “os debates aconteceram em torno da necessidade de levar os estudantes à participação realista no esforço do progresso do país”. E, com isso, “aproximá-los das comunidades menos desenvolvidas que habitam o interior do Brasil” (idem, p. 22). Desse modo, a ideia de instituir um sentimento cívico e nacionalista e, ao mesmo tempo, de afastar a “subversão” dos meios universitários foi aclamada pelos participantes e, posteriormente, por parte da comunidade acadêmica, conforme descreve o relatório realizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).



Levada a ideia pelo grupo participante às suas respectivas universidades, foi imediatamente aceita pelos universitários, e, no dia 11 de julho de 1967, um grupo de 30 alunos e um professor partiu para Rondônia, a fim de realizar trabalhos junto àquelas comunidades. O grupo foi apoiado pelo Ministério do Interior, que lhe cedeu, para os deslocamentos, uma aeronave C-47 PPFNE. No Território de Rondônia. O grupo foi hospedado pelos 5º BEC. (BRASIL, 1980, p. 15)

Ainda segundo o relatório:

Os universitários permaneceram na região 28 dias e realizaram vários trabalhos, tais como: levantamentos, pesquisas, assistência médica, educação sanitária, etc. Ao retornarem da viagem, estavam transbordando de entusiasmo, idealismo e com um lema: “Integrar para Não Entregar”. Traziam, também, um nome para o grupo: Projeto Rondon, escolhido por eles próprios, inspirados na figura do grande humanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. (BRASIL, 1980, p. 15)

Surge, assim, com o slogan “Integrar para não entregar”, o Projeto Rondon, uma tentativa de aproximação do governo com a universidade para melhor controle ideológico desta. Tal tentativa, a partir da repercussão da primeira experiência, “ampliada pelos meios de comunicação, torna-se intensa, atraindo a atenção não apenas dos universitários, mas das autoridades” (MONTEIRO, 1990, p. 32), que avaliaram a ação como um “sucesso”, por consolidar a ideia da integração nacional com os serviços de extensão universitária.

Destarte, o Projeto Rondon, em consonância com as preocupações de alguns setores do governo com a integração nacional e com o desenvolvimento da “consciência cívica” da juventude universitária, assumiu o lugar da extensão universitária. Porém, permeado pelo imaginário nacionalista, encontrou, assim, ressonância entre militares autoritários, professores universitários, uma parcela dos estudantes e grande parte dos meios de comunicação.

A partir da primeira experiência e da publicitação realizada pela equipe participante, o projeto-piloto foi considerado “um sucesso pelo entusiasmo dos participantes e pela difusão na imprensa do país” (PRAVATO, 2011, p. 23). O caráter assistencialista do projeto, na mesma proporção que desagradava alguns estudantes, encantava centenas de universitários, que entre os meses de janeiro, fevereiro e julho, com Projeto Rondon, passaram a atuar em atividades assistencialistas no interior do Brasil, com o apoio das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) e sob a coordenação do Ministério do Interior.

Com a atuação do Projeto Rondon, aliado aos interesses do governo federal em realizar por meio das universidades uma atuação de caráter permanente que proporcionasse articulação de esforços da comunidade e dos órgãos governamentais (MONTEIRO, 1990; BRASIL, 1980; SPIAZZI, 2011 e PRAVATO, 2011) e, ao mesmo tempo, que pudesse contestar as críticas quanto ao estilo assistencialista do Programa, a Presidência da República, por meio do Decreto-Lei nº 62.927, de 28 de junho de 1968<sup>20</sup>, instituiu, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho (GT) “Projeto Rondon”, subordinado ao Ministério do Interior, cuja finalidade era *“promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional”*. Com as atividades desse GT e a evolução institucional do Projeto Rondon, o Ministério da Integração cria em 1969 o Programa Campus Avançado<sup>21</sup>, caracterizado pela instalação de um campus em regiões consideradas pelo governo federal como polos de desenvolvimento econômico e social, considerados ainda não desenvolvidos.

---

<sup>20</sup> BRASIL. Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968. Instituiu, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Brasília, DF, Seção 1 - 1º/7/1968, pág. 5387. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

<sup>21</sup> Para mais informações sobre campus avançado, veja: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002223.pdf>. Acesso: 2 mar. 2019.

Entre essas regiões, o município de Santarém, dada a sua localização geográfica<sup>22</sup>, sua importância econômica e política e episódios políticos locais<sup>23</sup>, entrou no rol das áreas nas quais o presidente da República, por meio do Decreto-Lei nº 866, de 12 de setembro de 1969, determinou intervenção federal (BRASIL, 1969), transformando-o em área de segurança nacional. No ano seguinte, o município foi um dos selecionados pelo Ministério da Integração para o desenvolvimento do Projeto Rondon, abrigando um Campus Avançado da UFSC.

Dessa forma, coube à UFSC inicialmente constituir internamente comissão denominada Grupo de Trabalho, instituído pelas Portarias nºs 272/1971 e 280/1971 (Processo nº 21495/1971, Anexo A) para avaliar a possibilidade de implantação do campus em Santarém. A referida comissão, composta dos docentes Lauro Caldeira de Andrade, Luiz Adolfo Olsen da Veiga e Edison Flávio Macedo, partiu em 16 de julho de 1971 da cidade de Florianópolis/SC com destino a Santarém, conforme consta do Relatório Final de Implantação do Campus Avançada da UFSC em Santarém:

(...) Referidos professores deslocaram-se desta Capital no dia 16.7.71 e, após terem cumprido extenso programa de trabalho – nas cidades do Rio de Janeiro, Brasília, Belém e Santarém, retornam a Florianópolis no dia 31.7.71. (UFSC a, RELATÓRIO FINAL DE IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM, 1971, p. 3)

---

<sup>22</sup> O município de Santarém/PA, dada a sua localização, região central da Amazônia brasileira, foi considerado pelos governos civil-militares como ponto estratégico para implementar as políticas de ocupação da Amazônia, adotadas durante o regime civil-militar. Pautados num discurso nacionalista, os militares pregavam a unificação do país, afirmando que era preciso proteger a floresta contra a “internacionalização”. Assim, com o discurso de “Integrar para não Entregar”, o presidente Castelo Branco, em 1966, adota ações de ocupação da região, como: incentivo à imigração, grandes obras rodoviárias em direção à Amazônia e criação de autarquias cujo objetivo era o desenvolvimento da região amazônica. Cf. COLARES (1998) e UFSC (1971).

<sup>23</sup> Para mais detalhes sobre os episódios políticos (locais) que levaram o presidente da República a decretar a intervenção federal no município de Santarém, consultar COLARES (1998).

Após a conclusão dos estudos de viabilidade, a comissão responsável emitiu Relatório Final (Figura 1) com parecer favorável, exposto no documento e entregue em solenidade especial ao reitor em exercício, professor Roberto Mundell Lacerda.

**Figura 1** - Relatório Final

15

UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA  
VITÓRIA  
-910 830- 21495  
PROTÓCOLO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO GERAL  
DIVISÃO DE COMUNICAÇÃO

PROTÓCOLO

SRAOE  
Santarém

REQUERENTE:- Grupo de Trabalho instituído pelas Resoluções 372/71 e 370/71, para im-plantação do "CAMPUS" Avançado de 1970 na cidade de Santarém-Pará.

ASSUNTO:- Relatório Final.-

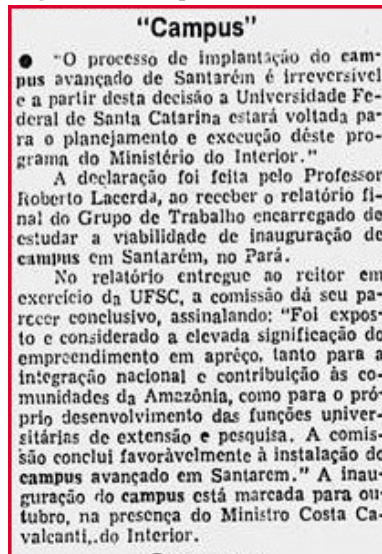
Mundell Lacerda  
PROTÓCOLETA

Imprensa Universitária - U.F.S.C.

**Fonte:** Arquivo Central da UFSC (Acervo da pesquisadora).

De imediato, conforme notícia publicada no jornal carioca *Correio da Manhã* em 16 de agosto de 1971 (Figura 2), o reitor Roberto Lacerda declarou: “O processo de Implantação do Campus Avançado em Santarém é irreversível e a partir desta decisão a Universidade Federal de Santa Catarina estará voltada para o planejamento e execução deste Programa do Ministério do Interior” (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 4).

**Figura 2** - Campus de Santarém/PA



**Fonte:** Biblioteca Nacional Digital. Jornal Correio da Manhã. Rio de Janeiro, RJ. 1º Caderno, fl. 4, Ano 1971, Edição 24031, 16 de agosto de 1971.

Como pode ser observado na Figura 2 e conforme o que transcrevemos abaixo, em nota publicada no Jornal Correio da Manhã o grupo de trabalho encarregado de estudar a viabilidade de implantação do campus em Santarém chegou à seguinte conclusão quanto à viabilidade da proposta:

[...] considerado a elevada significação do empreendimento em apreço, tanto na integração nacional e contribuição às comunidades da Amazônia, como para o próprio desenvolvimento das funções universitárias de extensão e pesquisa. A comissão conclui favoravelmente à instalação do campus avançado em Santarém. (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 4)

De posse do relatório e com apoio político e acadêmico, o reitor Roberto Lacerda, após deliberação do Consun, por meio da Resolução nº 28/1971, de 27 de agosto de 1971, aprovou o relatório apresentado pelo grupo de trabalho de estudo e viabilidades (instituído pelas Portarias nºs 272/1971 e 280/1971)

e autorizou a constituição de novo grupo de trabalho universitário responsável pela instalação e funcionamento do Campus Avançado em Santarém. Estabeleceu-se um convênio para a implantação do Campus Avançado da UFSC em Santarém, conforme as recomendações do Ministério da Integração.

O convênio, para implantação de um campus avançado, com duração média de cinco anos, reúne, além da(s) universidade(s) e a Fundação Projeto Rondon, a Superintendência Regional de Desenvolvimento, os governos estadual e municipal. A universidade constitui, internamente, um grupo de trabalho para coordenar as atividades do Campus Avançado (Grupo de Trabalho Universitário — GTU) e, em comum acordo com as outras entidades envolvidas, estabelece a programação anual. Nomeia um diretor do Campus Avançado, dentre seus professores, e um administrador. Recruta, seleciona e treina os participantes, compatibiliza sua permanência no Campus Avançado com os encargos curriculares e departamentais e estabelece a escala de equipes que deverão deslocar-se para a área. O Projeto Rondon movimentava, mensalmente, as equipes e transfere ao diretor do campus os recursos financeiros necessários à sua manutenção. Os professores atuam por conta de sua vinculação ordinária à universidade. (BRASIL, 1980, p. 18)

Em 14 de outubro, aproximadamente dois meses após a notícia publicada no Jornal Correio da Manhã (Figura 2), ocorreu a implantação do Campus Avançado da UFSC em Santarém.

O Campus Avançado da UFSC em Santarém, assim como outros espalhados pelo país, foi instalado numa área considerada mais afastada da cidade, cerca de 5 km do centro comercial do município, ocupando um espaço de aproximadamente meio hectare, repleto de centenas de árvores nativas, todas identificadas com placas, e abundante fauna de pequeno porte, constituída principalmente por

pássaros<sup>24</sup>. Tornava-se um *lugar aprazível e até encantador*<sup>25</sup> para os estudantes, que viam o lugar como um “mundo à parte”, outra realidade, até pouco tempo desconhecida para aqueles jovens e permeada pelo “imaginário” criado com relação à região amazônica, a qual sempre figurou como destaque nos meios de comunicação e de divulgação, tanto do Projeto Rondon quanto do Campus Avançado.

**Figura 3 - A UFSC na Amazônia**



**Fonte:** Arquivo da Hemeroteca Digital Catarinense; Jornal O ESTADO, 12 de março de 1978. (Acervo da pesquisadora - Exemplo digitalizado e cedido pela administração da Biblioteca Pública de Santa Catarina).

<sup>24</sup> De acordo com as entrevistas realizadas, pesquisa em revistas, artigos e correspondências pessoais dos informantes, a área ainda preservada possuía árvores nativas, como cumaru, copaibarana, tapiririca, caraxuó, paricá, jacuba, comida de jabuti, louro e outros, assim como espécies nativas da floresta de pássaros, como sanhaçu, pipira, canarinho, sabiá, tetéu, coleiro, patativa, galo de campina, japim, curió, bicudo, azulão, tucano, cantor, bem-te-vi, siriri, periquito e outros.

<sup>25</sup> Rodolfo Hans Geller: advogado, professor universitário, estudante e professor no campus avançado da UFSC em Santarém. Entrevista concedida em 19 de março de 2019.

As instalações eram construídas com madeiras, todas da região, e obedeciam a um estilo “ecológico”; eram bem ventiladas, com venezianas e telas nas aberturas para impedir a entrada de mosquitos e insetos. Somavam um total de cinco departamentos, sendo duas residências, uma para o diretor-geral e outra para o diretor-adjunto, cada uma com sala, três quartos, cozinha, banheiro, dependência de empregado (a) e área de lazer; um alojamento para estudantes, no mesmo estilo, com duas alas (masculino e feminino) separadas por pequeno pátio interno.

Cada ala possuía três quartos, com quatro beliches, e um banheiro coletivo com várias pias e chuveiros; uma sala de recreação, com mesa de pingue-pongue, mesa para lanche noturno, sinuca e duas mesinhas para jogos diversos e, por fim, um bloco de serviços com uma biblioteca, dois escritórios administrativos, cozinha, lavanderia e refeitório. Além das instalações citadas, o campus contava com um aviário, um pequeno zoológico e uma horta (JORNAL O ESTADO, 1978).

Importa destacar, pela descrição dos espaços, que a composição do campus convergia para as recomendações contidas no *Manual sobre o planejamento integral de campus universitário*, elaborado por Rudolf Atcon, aprovado pelo Crub e publicado em 1970, conforme lembra Buffa (2016, p. 821).

O campus universitário, para Atcon, seria um conjunto homogêneo, fechado e com mais facilidade de controle e administração, rigidamente planejado, seguindo uma estrutura didática bastante diferente daquela das faculdades isoladas. Uma estrutura que pudesse favorecer os aspectos de racionalidade e de baixo custo de construção, administração e controle.

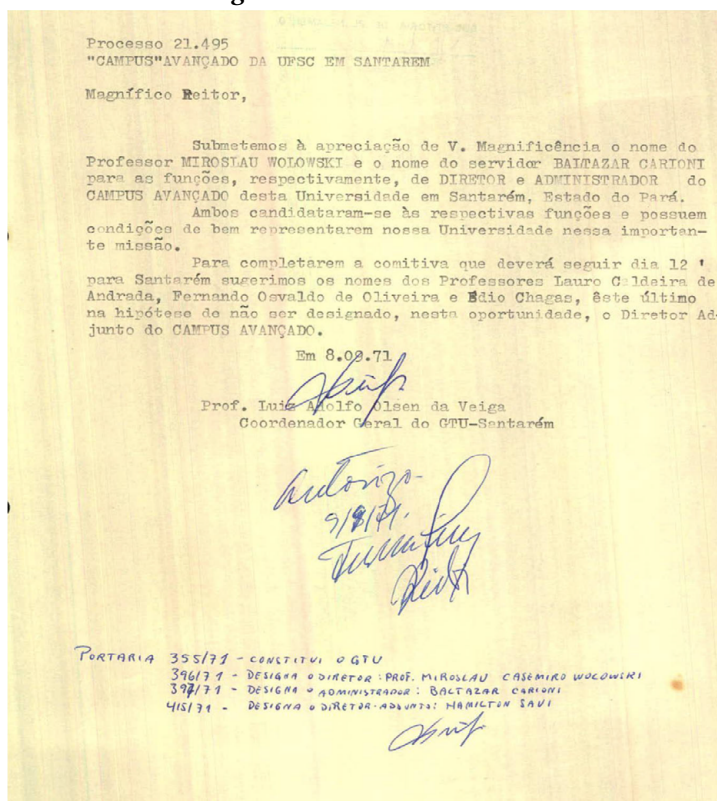
Podemos inferir que o Campus Avançado da UFSC em Santarém foi planejado e construído nos moldes adotados após a reforma universitária de 1968, que buscou principalmente resolver ou pelo menos conter a crise estudantil. Para isso, estratégias como manter os estudantes afastados dos centros



urbanos, avaliar constantemente os estagiários participantes do Projeto Rondon e fixar a residência do diretor no campus foram medidas racionais adotadas para atingir fins racionalmente definidos.

Da mesma forma ponderada, podemos inferir que ocorreu a seleção da primeira equipe administrativa que compôs o Campus Avançado da UFSC em Santarém, pois vale ressaltar que o Grupo de Trabalho Universitário (GTU-Santarém) encaminhou ao reitor, por meio do Processo nº 21.495 (Figura 4), a indicação de cinco nomes para a composição desta. Todavia, após apreciação, a reitoria acatou apenas dois destes, designando, dessa forma, o professor Miroslau Casemiro Wolowski para diretor do Campus; o professor Hamilton Savi para diretor-adjunto e Baltazar Carioni para administrador do Campus.

**Figura 4** - Processo nº 21.495



**Fonte:** Arquivo Central da UFSC (Acervo da pesquisadora).

Definida a equipe diretiva, estabeleceram-se os meios legais para sua permanência e atuação em Santarém, que deveria ser de, no mínimo, seis meses. A equipe de professores formada pelo diretor, diretor-adjunto e administrador do campus ficou responsável pela seleção e pelo contrato de pessoal para serviços administrativos e gerais, devendo estes considerar as normas do programa, o qual visava à contratação de pessoas residentes na região por considerar que essa medida implicaria “importante fator de integração do Campus à comunidade” (UFSC a, 1971, p. 5).

É perceptível, nas fontes analisadas, a recorrência ao fator “integração”, tanto dos docentes quanto dos discentes, os quais obrigatoriamente, antes da inserção no projeto, passavam por processo de recrutamento e treinamento. Somente após serem considerados “aptos” às ações, era autorizado o deslocamento ao campus, onde o grupo deveria permanecer na região por 28 dias, sob orientação e avaliação constante, pois, ao final do estágio, era encaminhado pelo diretor do Campus relatório (Figura 5) detalhado das atividades desenvolvidas.

**Figura 5 - Relatório de atividades da equipe nº 61**

<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA          UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA          SUB-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E ORIENTAÇÃO AO ESTUDANTE          COORDENAÇÃO DE SERVIÇOS COMUNITÁRIOS - COSECO          COORDENAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DE SANTARÉM - CAS          CAMPUS UNIVERSITÁRIO - FONE 226202 - R. 165          TERESOPOLIS - FLORIANÓPOLIS - SC - CEP 88.169</p> <p>Ofício nº 263/75 /SE/CAS Florianópolis, 25/11/75</p> <p>Re: Secretária Executiva do Campus Avançado de Santarém          Au: Sub-Reitor de Ensino e Pesquisa          Prof. Samuel Fonseca</p> <p>Senhor Sub-Reitor:</p> <p>De ordem da Senhora Coordenadora, tomos a honra de encaminhar, em anexo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. QUADRO DEMONSTRATIVO DOS PARTICIPANTES DA EQUIPE Nº</li> <li>2. PLANO DE ATIVIDADES DA EQUIPE Nº</li> <li>3. QUADRO COMPARATIVO: INSCRIÇÕES/PARTICIPANTES EQUIPE Nº</li> <li>4. RELATÓRIO GERAL DE ATIVIDADES DA EQUIPE Nº 61 e 62</li> <li>5. PRESTAÇÃO DE CONTAS</li> <li>6. RELATÓRIO DA DIREÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO</li> <li>7.</li> <li>8.</li> <li>9.</li> <li>10.</li> </ol> <p>Sendo o que se apresenta para o seu conhecimento, reiteramos protestos de estima e consideração.</p>	<p>HELETER MEC          IMÓTERO MOCION          UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA          CAMPUS AVANÇADO DE SANTARÉM</p> <p>RELATÓRIOS DAS ATIVIDADES          EQUIPE Nº 61</p> <p>PERÍODO : 8/ 09/ 75          a          8/ 10/ 75</p>
--	---

**Fonte:** Arquivo UFSC (Acervo da pesquisadora).

As análises dos relatórios nos conduziram à percepção de que esses documentos expressavam uma opinião única, a do diretor do Campus, o qual em alguns momentos exercia quase uma função de “juiz de valores”, perceptível na descrição do item 6 denominado *Relatório Discursivo*, ilustrado integralmente abaixo (Figura 6)

**Figura 6 - Relatório Discursivo**

6. RELATÓRIO DISCURSIVO

Esta equipe, composta de uma maneira ben diversifi cada, trouxe pela primeira vóz ao Campus, elementos que jamais deveriam participar de tal operação, ig to porque não possuem espirito de integração. Talves por influencias diretas de elementos que se punham contra a direção do Campus. Os estagiarios-de Medicina, não se enquadraram dentro das normas-de atuação, vindo inclusive a entrar em choque com os demais estagiários que por sua vez, não aceita ram a influência negativa , tanto no que se diz - respeito a atuação, como em conduta, porem com o decorrer do tempo, e sentindo o clima que se forma va entre os elementos da equipe, a direção do Cam pus resolve tomar algumas decisões que talvez não tenha agradado a todos, mas foi o que possibilitou fazer com que a situação não fosse prejudicada e também não fosse levado para fora do Campus, o cli ma que aqui se formou.

Devemos salientar que o administrador do Campus não vinha exercendo suas funções a contento ainda, tentando por todos os meios, fazer com que a direção f icasse desacreditada, tanto perante os estagiários, como com os demais funcionários. Vimos tomar conhecimento de suas atividades neste senti do, somente após o seu desligamento das funções - de Administrador, o que ocorreu a 07 de Outubro, a às 20 horas por contato telefonico da Coordenadora do GTU. Porém gostaríamos de salientar que esta - decisão deve ter sido tomada pelo Magnifico Reitor apos conhecimento das queixas efetuadas pelos esta giarios de equipes anteriores em seus relatórios .

**Fonte:** Arquivo UFSC (Acervo da pesquisadora)

Conforme expresso no relatório (Figura 6) referente aos trabalhos desenvolvidos pela equipe 61 no período de 6 de setembro a 8 de outubro de 1975, é perceptível que a constante preocupação com a ordem e a integração

estudantil ao Projeto Rondon se sobressai às atividades extensionistas, tornando esses fatores preponderantes para a avaliação dos estudantes, segundo relato do diretor do Campus.

Esta equipe, composta de uma maneira bem diversificada, trouxe pela primeira vez ao Campus, elementos que jamais deveriam participar de tal operação, isto porque não possuem espírito de integração. Talvez por influências diretas de elementos que punham a direção do Campus. (UFSC b – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES EQUIPE 61, 1975, p. 7)

As análises documentais demonstram que as atividades extensionistas desenvolvidas no Campus Avançado da UFSC em Santarém foram diversas; contudo, em decorrência do momento político da época, não são expressas nos documentos de forma que possam ser avaliadas em nível de qualidade, já que os documentos revelam apenas a quantidade delas. Quando discutidos os efeitos das atividades desenvolvidas, são expressos e levados em análise os efeitos cívicos do projeto, e não a formação crítica dos participantes.

Ainda no que tange à qualidade e às contribuições das atividades, é possível dimensionar a atuação destas nas pesquisas em jornais locais, depoimentos de pessoas atendidas pelo campus e relatos dos integrantes da comunidade acadêmica, que viam os serviços prestados não só como forma de assistência mas também como possibilidade de troca de experiências, conforme relata o entrevistado Rodolfo Geller, que atuou a princípio como estudante e posteriormente como docente.

*Eu, como outras pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, vim para Santarém através do Projeto Rondon, um Projeto do Ministério da Integração, cujo lema era “integrar para não entregar”, a primeira vez, cheguei aqui em dezembro 1975, era estudante universitário. Na época era uma equipe de vinte e poucos estudantes, à medida que chegava uma, saía outra, pegavam o mesmo avião, era uma*

*chegando e outra saindo. Eram estudantes de áreas diversas, saúde, educação, área jurídica e outras..., e nós da área jurídica víamos para estagiar nos cartórios, no INCRA..., fazíamos atendimentos diversos, como atendimento de enfermagem, atendimento médico, aplicação de vacinas, realização de exames. Na área de educação muitos cursos eram ofertados, não só aqui, como também para o interior, como a “formação de professores”. Além da brilhante atuação nos serviços na biblioteca Municipal Paulo Rodrigues dos Santos, lá os estudantes de biblioteconomia fizeram a catalogação dos livros de forma científica, realizaram treinamento para os servidores da biblioteca. Foi um legado! Era muito bom contribuir, não era só assistencialismo, pois muitas atividades deram frutos, tiveram continuidade. Era gratificante colaborar com a sociedade santarena<sup>26</sup>.*

Observa-se conforme o relato que as atividades desenvolvidas pelos integrantes do projeto não se resumiram ao assistencialismo; todavia, são lembradas especialmente por essa característica. Assim, não obstante as críticas ao projeto, como ressaltou Saviani (1987), vale destacar que por meio dessas atividades alcançava-se de certo modo uma formação acadêmica relevante.

(...) me parece que aqueles que participaram do Projeto Rondon, não obstante as ressalvas que a ele se possam fazer, devem – já que ele é um fato – encará-lo como um espaço que está aí, e que possibilita aos estudantes universitários um contato com as populações marginalizadas, contato esse que permite a esses universitários familiarizar-se com a realidade brasileira. Isto já é um dado importante na sua formação. (SAVIANI, 1987, 63)

Ainda quanto às atividades desenvolvidas, mesmo que não seja nosso objetivo quantificá-las, acreditamos que merece destaque elencá-las conforme área de atuação, expostas a seguir no Quadro 3.

---

<sup>26</sup> Rodolfo Hans Geller, entrevista concedida em 19 de março de 2019. Advogado, estudante atuante no Projeto Rondon em 1975 e docente no campus avançado da UFSC em Santarém.

**Quadro 3** - Principais projetos e atividades do Campus da UFSC em Santarém

<b>PROJETOS E ATIVIDADES DO CAMPUS DA UFSC EM SANTARÉM</b>				
<i>Áreas de abrangência</i>				
<b>Educação</b>	<b>Socioeconômico</b>	<b>Saúde</b>	<b>Agropecuária</b>	<b>Técnico</b>
<p>Implantação do Centro de Ensino Profissionalizante;</p> <p>Curso de educação artística;</p> <p>Curso de educação para o lar;</p> <p>Curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico para professores da primeira à quarta série do 1º grau de Santarém;</p> <p>Curso de flores, frutos e artes aplicadas;</p>	<p>Projeto fundiário do Incra - <i>Operação Terra</i>;</p> <p>Reformulação administrativa e contábil de cooperativas e colônias de pesca do estado do Pará;</p> <p>Assessoramento técnico-administrativo-contábil às instituições locais;</p> <p>Organização e assessoramento às bibliotecas locais;</p> <p>Assistência jurídica às comunidades;</p>	<p>Campanha nacional de multivacinação;</p> <p>Curso de parteras leigas;</p> <p>Atendimentos médico-odontológicos;</p> <p>Preventivos/curativos</p> <p>Curso para atendentes de enfermagem;</p> <p>Orientação sobre educação sanitária;</p> <p>Atendimento médico-laboratorial, ambulatorial e clínico;</p> <p>Curso para gestantes;</p> <p>Curso de primeiros socorros a agricultores de Monte Alegre;</p> <p>Levantamento de dados e montagem do Projeto de prevenção da cárie dental, através do bochecho de flúor;</p>	<p>Instalação e supervisão de hortas;</p> <p>Assistência técnica a proprietários rurais;</p> <p>Arborização do perímetro urbano;</p> <p>Experimentação em citricultura;</p> <p>Vacinação de bovinos;</p> <p>Cadastramento de propriedades rurais;</p> <p>Unidade didática da agropecuária Olericultura</p> <p>Aviário (corte e postura);</p> <p>Estudo e aproveitamento de frutas tropicais.</p>	<p>Elaboração de projetos e plantas;</p> <p>Serviços de assessoria técnica às entidades locais;</p> <p>Levantamento planimétrico;</p> <p>Atividades de engenharia mecânica.</p>

Treino de recursos humanos em educação física e desportos; Curso de recreação infantil; Treino de recursos humanos em biblioteconomia; Curso de organização desportiva; Construção e utilização de quadras de esportes.	Levantamento socioeconômico da microrregião; Organização do acervo da biblioteca municipal Paulo Rodrigues dos Santos; Incentivo e difusão das atividades artísticas e artesanais de Santarém.	Projeto de saúde integrada; Instalação e funcionamento de um laboratório para exames ginecológicos Periódicos; Educação sanitária; Prevenção do câncer na mama; Projeto materno-infantil.		
---	--	--	--	--

**Fonte:** Formulado pela autora (2019), com base nos relatórios do Campus Avançado da UFSC em Santarém e nos dados disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon. Brasília, MEC/DDD, 1980.

Com base no levantamento exposto no Quadro 3, podemos inferir que, mesmo sendo considerado um projeto assistencialista, o Rondon, com sua atuação por meio dos campi avançados, possibilitou a realização de atividades contínuas e de caráter formativo na área educacional, até então quase desconhecidas. No caso específico do campus em Santarém, essas atividades formativas na área da Educação, como os  *cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico*  executados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com a 5ª Divisão da Secretaria de Educação do Estado do Pará, possibilitaram, num momento de carência em formação de professores, importante recurso formativo.

Além dos cursos de formação, ainda na área educacional, o campus realizou (1977/1980) parcerias com o Movimento de Educação de Base (MEB) e com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e com atividades educativas, culturais e esportivas (JORNAL DE SANTARÉM, 1980, Anexo

B); além desses, destacam-se as atividades que corroboraram a formação em nível superior, como os intercâmbios estudantis e apoio à expansão e à interiorização da UFPA em Santarém, conforme relembra um dos entrevistados.

*Foi um trabalho muito rico, acredito que a UFSC compeliu para a vinda da UFPA aqui, pois lá no começo o Campus passou a receber os profissionais da UFPA que vinham a Santarém, também recebeu alunos, assim como intermediou a ida de estudantes daqui para Santa Catarina, tem vários profissionais de Santarém que através do Campus conseguiu estudar lá, era um tipo de intercâmbio, todo ano a universidade ofertava duas vagas para estudar no colégio agrícola da UFSC que ficava em Camboriú, estudavam lá e depois voltavam, como o Jaci Barros, a irmã dele, a irmã do Francisco que era motorista do Campus, são muitos profissionais que foram pra lá, tem médicos, engenheiros, professores. Tem algo muito importante também, a partir do momento que UFSC veio para Santarém, causou certo embaraço (risos) como se estivesse ocupando um lugar que seria da UFPA, então a Federal do Pará tipo que agilizou o processo de interiorização, impulsionou processo. Durante este processo de interiorização da UFPA, foi fundamental a UFSC repassar as instalações do Campus Avançado. Foi tudo documentado, repassamos toda a infraestrutura<sup>27</sup>.*

As atividades iniciadas no Campus Avançado em 1971 foram contínuas até o ano de 1985, quando o Projeto Rondon, após estudos de redimensionamento de suas ações, decidiu pela regionalização dos campi. Destarte, por meio de celebração de convênio, no dia 19 de fevereiro de 1986 a UFSC e o Projeto Rondon realizaram a transferência das instalações do Campus Avançado em Santarém para a UFPA, que consolidava naquele período seu processo de interiorização, conforme veremos nas próximas subseções.

---

<sup>27</sup> Rodolfo Hans Geller, entrevista concedida em 19 de março de 2019. Advogado, estudante atuante no Projeto Rondon em 1975 e docente no campus avançado da UFSC em Santarém.



### 4.3 O Núcleo: o retorno da UFPA a Santarém

Os noticiários dos jornais locais da década de 1980 demonstram que as articulações internas na UFPA para a retomada das atividades do Núcleo de Educação na Escola Álvaro Adolfo da Silveira, em Santarém, iniciaram no ano de 1979 (Anexo C), porém não se constata nesses noticiários expressiva movimentação local, seja da sociedade civil organizada, seja da cúpula política santarena para o possível retorno dos cursos da UFPA ao município. Entendemos que os jornais da época possivelmente não retratem de forma fidedigna os movimentos sociais, haja vista a cidade naquele período ainda permanecer sob os efeitos do Decreto-Lei nº 866/1969, que colocou o município na condição de Área de Interesse da Segurança Nacional.

Santarém estava sob a administração do prefeito nomeado Antônio Guerreiro Guimarães (1978-1981), o quarto prefeito designado pelo presidente da República e avalizado pelo governo do estado.

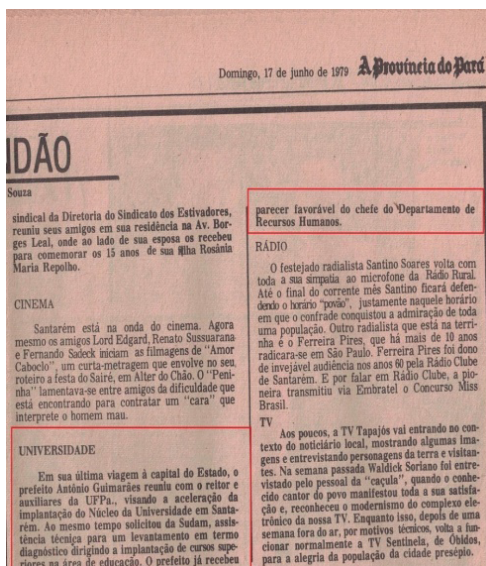
Até a revogação do Decreto-Lei nº 866, ocorrida a 19 de dezembro de 1984 (através do Decreto-Lei nº 2.183), foram nomeados pelo Presidente da República, com aval do Governador do Estado e o consentimento formal dos membros do diretório municipal da ARENA, os seguintes prefeitos: Everaldo de Sousa Martins (1971-1974), Osvaldo Aliverti (1974-1975), Paulo Lisboa (1975-1978), Antônio Guerreiro Guimarães (1978-1981) e Ronan Manuel Liberal Lira (1981-1985). (COLARES, 1998, p. 76)

A condição do município de Área de Interesse da Segurança Nacional, a atuação de um prefeito interventor, “*a desarticulação da Câmara Municipal e a ausência de organização da sociedade civil, contribuíram para a inércia de parte da população quanto ao retorno das atividades da UFPA em Santarém*” (NAVARRO, 2019). Isso levou a administração da UFPA a considerar que “os estudantes santarenos não manifestavam interesse por estudos superiores e nem havia ainda

número suficiente que justificasse a continuidade do investimento” (COLARES, 1998, p. 171). A reativação do Núcleo de Educação em Santarém dependia quase que exclusivamente da articulação política entre prefeitura e universidade.

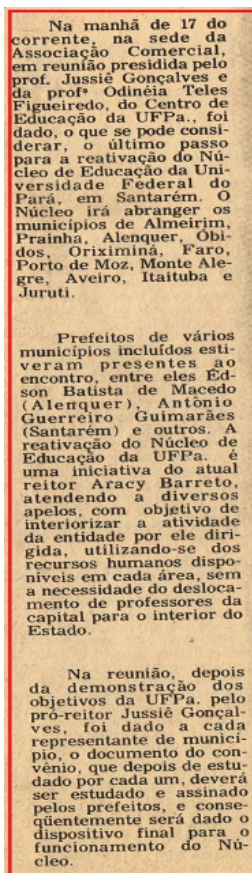
Essa ausência de articulação entre a UFPA e a gestão municipal, atribuída ao administrador local como principal responsável, é, contudo, passível de análise, considerando que identificamos em notas da imprensa santarena agendas entre o prefeito e a administração superior da universidade, tanto no município quanto na capital (Figuras 7 e 8). Esse fato pode evidenciar de certa forma não só um tímido movimento político por parte da gestão municipal em torno da reativação do núcleo, mas também pode demonstrar que as forças de interesses políticos não se limitavam apenas à prefeitura e à universidade, necessitando também do apoio principalmente do governo federal.

**Figura 7 - Agendão: Universidade**



**Fonte:** Jornal A Província do Pará, 17 de junho de 1979.

**Figura 8 - Núcleo da UFPA em Santarém**



**Fonte:** Jornal de Santarém, 25 de novembro de 1979.

Com relação à conjuntura política da época, diferentemente de Santarém, onde as manifestações populares eram discretas, nos corredores da UFPA fervilhava a resistência das três categorias (docente, discentes e técnicos) contra as imposições do governo civil-militar. De acordo com Fontes (2018), já se constataavam na universidade movimentos a favor de uma possível eleição para escolha do reitor. Diante disso, a administração superior precisava fortalecer a imagem, tornando-se capaz de promover a vitória de um aliado, caso se consumasse o pleito.

A interiorização da universidade representava a principal bandeira de campanha dos pretensos candidatos, e o fracasso das ações extensionistas iniciadas em 1971 o maior dilema para a administração vigente na época. Diante da tentativa de minimizar a articulação de possíveis opositores, entre outras ações o reitor Aracy Amazonas Barretto (1977-1981) autorizou, ainda no ano de 1979, os preparativos para a reativação do Núcleo de Educação de Santarém, como demonstra a Figura 9, a qual destaca a manchete “Núcleo da UFPA na reta final”, passando este a ofertar a complementação dos cursos de licenciatura curta e de licenciatura plena entre 1980 e 1983 (Figura 10).

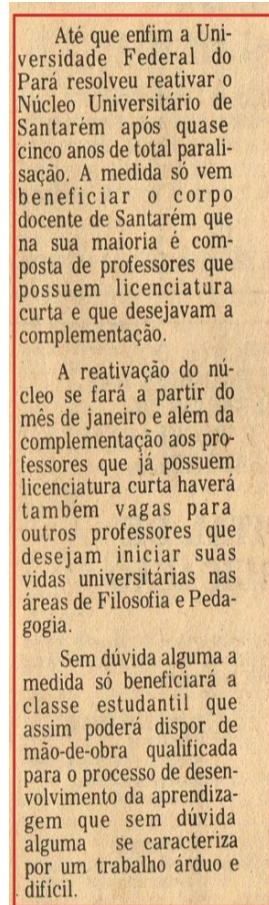
Conforme notícia veiculada no Jornal de Santarém em 7 de março de 1981 (Figura 11), ao reativar o Núcleo, a UFPA iniciou a nova oferta de cursos em Santarém, no dia 5 de dezembro de 1980, concluindo sua primeira etapa no dia 13 de março de 1981 e retornando a fase posterior no mês de julho daquele corrente ano.

Figura 9 - Núcleo da UFPA na reta final



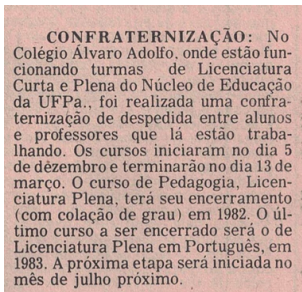
Fonte: Jornal de Santarém, 23 de novembro de 1979.

Figura 10 - UFPA reativa núcleo universitário de Santarém



Fonte: Jornal de Santarém, 16 de dezembro de 1979.

Figura 11 - Oferta dos cursos



Fonte: Jornal de Santarém, 17 de março de 1981.

Nota-se que a oferta dos cursos, nesse período, obedeceu às normativas anteriores: as aulas eram ministradas em períodos intervalares (férias escolares), em horário integral (turnos manhã e tarde), tendo, durante o período de realização das aulas, os estudantes da Escola Álvaro Adolfo as férias prolongadas.

Além das normativas, persistiram no Núcleo de Educação de Santarém os problemas vivenciados anteriormente, como condições de infraestrutura inadequada, inexistência de suporte para pesquisa e dificuldades adminis-

trativas e de apoio político, pois *se comentava na cidade* (LIBERAL, 2019) que o gestor municipal, prefeito Antônio Guerreiro Guimarães, aliado político do governador do Estado, Alacid da Silva Nunes (1979-1983), não possuía articulação política na gestão superior da UFPA, uma vez que este havia rompido com Jarbas Gonçalves Passarinho<sup>28</sup>, político paraense de expressão nacional que gozava de muita influência com MEC e com a toda a cúpula militar. Jarbas era antigo “padrinho político” do governador do Estado, tendo ambos rompidos em março de 1981, após longo período de desentendimento.

O rompimento político entre o governador do estado e o senador Jarbas Passarinho se deu em março de 1981, após longa fase de desentendimentos, e causou problemas na manutenção de atividades ligadas ao governo federal, representando a quebra da aliança política mais sólida e duradora no estado do Pará, iniciada em junho de 1964, quando Jarbas Passarinho foi indicado pelo presidente Castelo Branco para assumir o governo do estado e, logo em seguida, este indicou à Prefeitura de Belém o major Alacid da Silva Nunes<sup>29</sup>, de quem era amigo desde o final da década de 1940 e padrinho de casamento. Influenciado por Passarinho, Alacid Nunes encerrou sua gestão em julho de 1965 e em outubro candidatou-se ao governo do estado do Pará, com total apoio do fiel amigo, conseguindo êxito no pleito.

Nos anos posteriores, o alinhamento político de ambos rendeu à dupla cargos políticos diversos; no ano de 1974, Alacid foi eleito deputado federal, e Jarbas Passarinho reeleito senador. Por decisão do presidente Ernesto Geisel, em 1978 o governo do Estado foi novamente entregue a Alacid Nunes, e com a reforma partidária ele e Passarinho ingressaram no PDS. Contudo, as divergências entre os dois tornaram-se recorrentes, e Alacid consolidou sua liderança, ameaçando Passarinho, pois ambos ambicionavam ser indicados pelo partido para concorrerem em 1982 à eleição

---

<sup>28</sup> Militar e político nascido no estado do Acre, fez carreira política no Pará, tendo sido governador. Ocupou também o posto central em vários ministérios: do Trabalho; da Educação; da Previdência Social; e da Justiça, além de ter sido presidente do Senado Federal.

<sup>29</sup> Militar e político paraense que, entre vários cargos públicos, foi prefeito de Belém, Deputado Federal e governador do estado do Pará por duas vezes.

ao Senado. Como Passarinho detinha o apoio do presidente Figueiredo, em 18 de fevereiro de 1981 escreveu uma carta aberta a Alacid formalizando o seu rompimento. No dia seguinte, o Palácio do Planalto emitiu nota oficial expressando solidariedade ao senador Jarbas Passarinho.

Com o rompimento, Alacid passou a estimular a transferência de seus correligionários para a sigla do novo PTB. Ao final de suas articulações, obteve a saída de um deputado federal, onze deputados estaduais e quatro vereadores do Partido Democrático Social (PDS), os quais se filiaram ao PTB, passando mais tarde para o PMDB.

Fora da Capital, Alacid buscou apoio dos prefeitos dos municípios paraenses, a fim de fortalecer sua base. Entretanto, entre os municípios do estado, havia os considerados como Áreas de Interesse da Segurança Nacional, tendo seus prefeitos nomeados pelo presidente da República, em consonância com o governador do Estado. O rompimento entre Jarbas Passarinho e Alacid Nunes criou um impasse: “os prefeitos que quisessem permanecer fiéis ao Governador Alacid Nunes, também mudando de partido, perderiam o cargo, pois deixavam de ter a confiança dos governos militares” (COLARES, 1998, p. 94).

O prefeito de Santarém, Antônio Guerreiro Guimarães, decidiu por permanecer fiel ao governador Alacid Nunes, resultando assim na perda do cargo em 1981. Em sua substituição, tomou posse Ronan Manuel Liberal Lira, jovem advogado santareno que residia na capital do estado. Ronan Liberal já havia sido vereador e contava com o apoio de políticos locais e regionais alinhados ao governo civil-militar e liderados por Jarbas Passarinho.

Colares (1998, p. 95) afirma que a forma como se deu a substituição do prefeito Antônio Guerreiro por Ronan Liberal “produziu reações de descontentamento em vários setores da sociedade santarena, incluindo manifestações de desagravo através de discursos de vereadores do PMDB, na Câmara Municipal”. Tais reações poderiam ganhar notoriedade num momento em que a sociedade santarena experimentava a influência da onda de insatisfação que invadia o país com o governo civil-militar. Assim, para acalmar os ânimos, es-

trategicamente, o prefeito Ronan Liberal, recém-nomeado, iniciou uma série de mudanças estruturais no município, entre estas a do sistema educacional.

Mesmo assim, a consolidação do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém continuava como um plano à parte, tanto para uma parcela da sociedade quanto para a gestão municipal, conforme revela o ex-prefeito Ronan Liberal.

*Pra mim, a educação era a menina dos olhos, sempre acreditei na força da educação, pois a minha própria vida é resultado do estudo, sou do interior e tudo que conquistei foi pelos estudos... Modéstia a parte, (risos) sempre fui estudioso. Então, com a força política que tinha, eu devia aproveitar, o Passarinho estava do meu lado! Também tinha um Militar lá de Brasília, que deu apoio. Então eu fui atrás... Eu queria escola em todas as comunidades, no interior, sabe? Chamei o Davi Pereira, meu Secretário de Educação e dei carta branca pra ele. Disse: Davi, vamos colocar essa criançada na escola. O povo pensava na escola. Pensar na Universidade pra eles era querer demais... Primeiro a escola!<sup>30</sup>*

Percebe-se na fala do entrevistado, na condição de gestor municipal, o imediatismo quanto à formação escolar e ao valor utilitarista da escola em uma sociedade capitalista, em que esta assume a função de transmitir exclusivamente os conhecimentos básicos para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que a disciplina e mantém sua dominação, definindo a formação em nível superior como algo restrito a poucos privilegiados, reforçando, assim, a caracterização histórica da universidade brasileira como elitista e excludente.

Em contraponto a essa percepção de que os estudos superiores fossem utópicos na sociedade santarena da época, a professora Rosilda das Chagas Wangham relata: “Os professores que fizeram a licenciatura curta queriam a complementação, queriam fazer a licenciatura plena, e aqueles que não tinham nenhum curso superior, queriam pelo menos a licenciatura curta, ou outra formação” (WA-

<sup>30</sup> Ronan Manuel Liberal Lira, ex-prefeito de Santarém. Entrevista realizada em 3 de setembro de 2019.

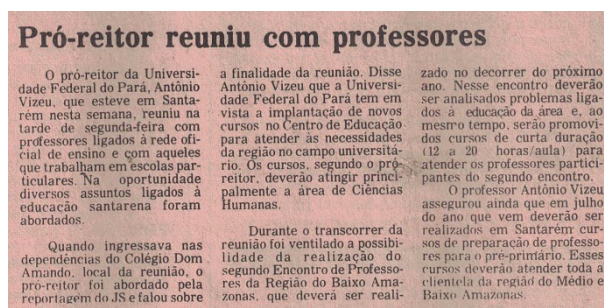


NGHAM, 2018). De acordo com a entrevistada, havia naquele momento um movimento da sociedade civil quanto à instalação de um núcleo da UFPA permanente em Santarém, e este movimento era formado em sua maioria por professores atuantes na rede municipal e estadual de ensino, que acompanhavam, inclusive, as agendas da administração da UFPA no município.

*Ficávamos de olho quanto o povo da UFPA vinha aqui na cidade para reunião. As autoridades eram convidadas, alguns professores, outros não, e iam assim mesmo. Eu fui uma que foi numa dessas reuniões, eles aconteciam ou na escola Álvaro Adolfo ou no Colégio Dom Amando. Lembro que foi numa dessas reuniões, uma que aconteceu no colégio Dom Amando, que me coloquei à disposição para trabalhar na implantação de um Núcleo permanente da universidade aqui, porque eles falavam: A universidade não tem servidor pra vir pra cá, a UFPA não tem condições de trazer servidores pra cá...! Então, eu era servidora do Ministério da Educação, servidora federal, então eu poderia, e foi aí que me coloquei à disposição.<sup>31</sup>*

O Jornal de Santarém, em notícia publicada em 12 de dezembro de 1981, com a chamada “Pró-reitor reuniu com professores” (Figura 12), refere-se a uma dessas agendas da gestão superior da UFPA em Santarém.

**Figura 12** - Pró-reitor reuniu com professores



**Fonte:** Jornal de Santarém, 12 de dezembro de 1981.  
Acervo do Instituto Boanerges Sena – Santarém/PA.

<sup>31</sup> Rosilda das Chagas Wingham, servidora do Ministério da Educação, professora aposentada e primeira coordenadora do Núcleo da Universidade Federal do Pará em Santarém. Entrevista realizada em 30 de outubro de 2019.

A nota do Jornal de Santarém explicita o movimento social presente no município e demonstra articulação com a gestão da UFPA para garantir a continuidade dos cursos ofertados e a ampliação de oferta. A mobilização é notória também na fala da entrevistada Rosilda Wangham, ao afirmar: “*Falei com professor Antônio Vizeu (Pró-Reitor da UFPA) e disse a ele que eu estava totalmente à disposição para trabalhar pela UFPA aqui*”. Entretanto, só é possível constatar engajamento político local no ano de 1983, quando, por meio de um convênio entre a Sudam e a Prefeitura Municipal de Santarém, a UFPA aprovou a oferta do curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério.

#### **4.4 O convênio: o primeiro curso superior regular público em Santarém**

O primeiro curso superior regular ofertado pela UFPA em Santarém iniciou em 1983 e foi resultado de um convênio entre a Sudam e a Prefeitura Municipal de Santarém. O curso “seguiu o modelo orientado pelo Parecer nº 252/1969-CFE e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleceram a formação do Pedagogo Especialista em Educação (Administração Escolar; Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional)”. (COSTA; SOUZA, 2018, p. 60). E as normas do seu funcionamento seguiram os princípios orientadores da Lei nº 5.540/1968 - Lei da Reforma Universitária.

No ano de implantação do curso, 1983, o município permanecia ainda sob a administração do prefeito nomeado Ronan Liberal, que, diante da vitória de Jader Fontenelle Barbalho (PMDB) para o governo do Estado nas eleições de 1982, buscava estabelecer seu fortalecimento político local. O convênio entre UFPA, Sudam e PMS representou, naquele momento, um recurso estratégico para o governo local. Ronan Liberal, *que havia exercido a função de assessor jurídico na Sudam, possuía trâmite político interno no órgão, e algumas negociações entre a Sudam e PMS ocorreram de forma extraoficial*<sup>32</sup>.

A Prefeitura, com aprovação da Câmara Municipal de Santarém, disponibilizou à UFPA a Escola Municipal Dr. Everaldo de Sousa Martins, além

---

<sup>32</sup> Ronan Manuel Liberal Lira, ex-prefeito de Santarém. Entrevista realizada em 3 de setembro de 2019.

de servidores para apoio técnico, material de limpeza e um ramal telefônico para o funcionamento do curso. O prédio, recém-construído, possuía 15 salas de aula e fora instalado em um antigo campo de futebol, conforme relembra o professor Anselmo Colares, em publicação recente.

O curso de pedagogia que fiz estava em outra categoria, talvez tenha sido *sui generis*. Resultou de um convênio entre a UFPA, a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS). Cada uma dessas instituições teria responsabilidades a cumprir. A prefeitura cedeu uma escola que havia construído para aulas destinadas a crianças em um antigo campo de futebol que sabíamos ser denominado de Morango, mas o clube já não existia. (COLARES, 2019, p. 34)

Coube à Sudam a responsabilidade pelos repasses financeiros à UFPA, os quais foram utilizados nas despesas com deslocamento dos professores da universidade (passagens e diárias). Quanto à universidade, competiu a esta “cuidar do bom funcionamento do curso, conforme o projeto pedagógico e o currículo que era do conhecimento da comunidade” (COLARES, 2019, p. 34). Desse modo, por meio do convênio UFPA/Sudam/PMS, estabeleceram-se os critérios para o funcionamento do curso, o qual teve seu projeto aprovado em 1º de março de 1983 pela Resolução nº 920, do Conselho Superior de Ensino da UFPA (Figura 13).

## Figura 13 - Resolução nº 920, DO Conselho Superior de Ensino da UFPA

SERVICÍO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

RESOLUÇÃO Nº 920 - DE 1º DE MARÇO DE 1983

EMENTA: - Aprova o projeto Capacitação de Recursos Humanos, visando a instalação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a ser sediado em Santarém.

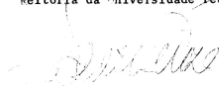
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão realizada no dia 1º de março de 1983, promulga a seguinte

### R E S O L U Ç Ã O :

Art. 1º Fica aprovado o projeto Capacitação de Recursos Humanos, que visa a instalação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a ser ministrado na cidade de Santarém, neste Estado, com as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Plano de Curso de Magistério para a pré-escola, sob a execução da Universidade Federal do Pará, objetivando, essencialmente, possibilitar habilitação de pessoal técnico e docente para o ensino no pré-escolar e de 1º e 2º graus para a melhoria do nível qualitativo do processo ensino-aprendizagem nas escolas localizadas nas micro-regiões do Baixo e Médio Amazonas Paraense e Tapajós, tudo de conformidade com o Regulamento que faz parte integrante desta Resolução e demais especificações constantes dos autos do Processo nº 17.779/82.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua aprovação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 1º de março de 1983.

  
Prof. Dr. DANIEL QUEIMA COELHO DE SOUZA  
Reitor  
Presidente  
do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

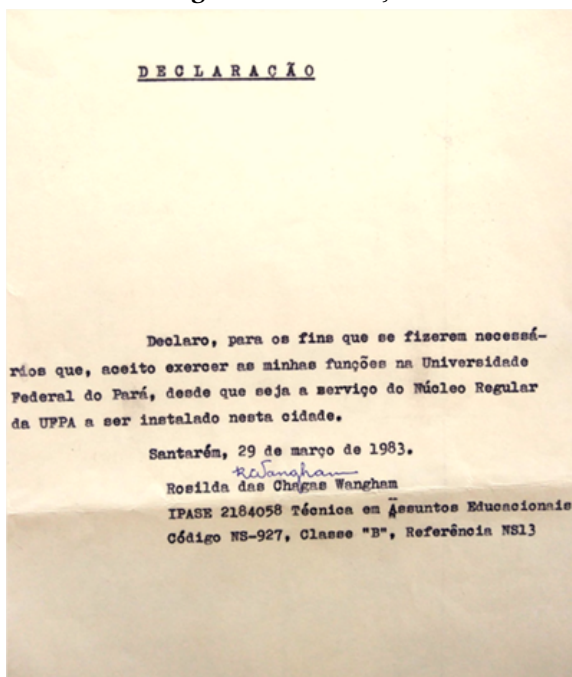
### Fonte: SEGE/UFPA

Em atendimento ao art. 1º da Resolução nº 920/Consepe/UFPA, a universidade instalaria, a partir de então o curso de licenciatura plena em Pedagogia. Com efeito, “em 1983, sob a regulamentação vigente no país, e após realização de exame *vestibular aberto* foram iniciadas três turmas regulares do Curso de Pedagogia, na cidade de Santarém” (COSTA e SOUZA, 2018, p. 60, *grifos das autoras*). Com a autorização do curso e os trâmites processuais do convênio UFPA/Sudam/PMS em andamento, buscou-se apenas definir a coordenação local responsável pelo núcleo.

Em relação à coordenação do núcleo, havia a expectativa tanto por parte dos egressos dos cursos de licenciatura curta (ofertados anteriormente) quanto pela administração municipal pela nomeação de um coordenador residente em Santarém, haja vista a reprovação aos moldes anteriores, em que o coordenador fixado na sede, Belém, mantinha-se quase que ausente, dada a impossibilidade de transferência de servidores da UFPA para o município.

Diante das reivindicações e da impossibilidade de transferência de servidores da sede, a administração superior da UFPA optou pela possibilidade de cessão de algum servidor do Ministério da Educação residente no município. Em 29 de março de 1983, a professora Rosilda das Chagas Wangham, servidora técnica administrativa em educação do MEC, por meio de declaração, afirmou: “*aceito exercer as minhas funções na Universidade Federal do Pará, desde que seja a serviço do Núcleo Regular da UFPA a ser instalado nesta cidade*” (Figura 14).

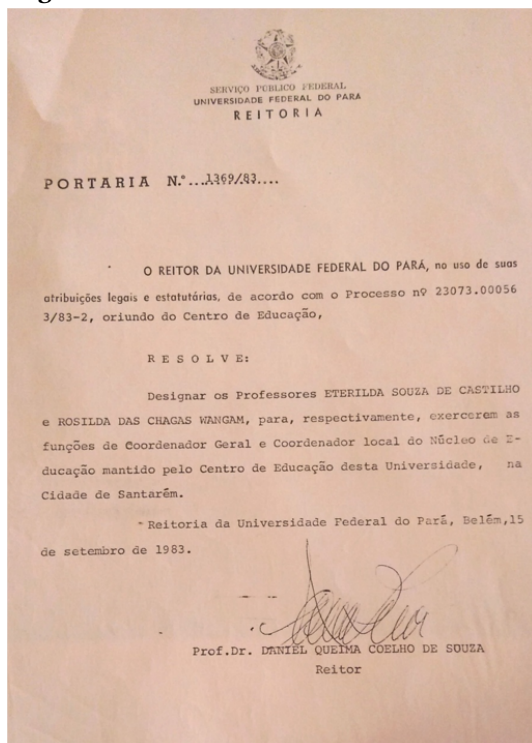
**Figura 14 - Declaração**



**Fonte:** Arquivo pessoal da professora Rosilda Wangham cedido à pesquisadora.

Quase seis meses após a declaração de disponibilidade, a professora Rosilda Wangham foi designada *Coordenadora local do Núcleo de Educação em Santarém*, em 15 de setembro de 1983, por meio da Portaria nº 1.369/1983/Reitoria (Figura 15).

**Figura 15** - Portaria nº 1.369/1983/REITORIA



**Fonte:** Arquivo pessoal da professora Rosilda Wangham cedido à pesquisadora.

Além da coordenação local, a reitoria, por meio da Portaria nº 1.369/1983 (Figura 14), designou uma coordenação geral, sediada em Belém e exercida pela professora Eterilda Souza de Castilho. No mesmo ano, 1983, com a cessão das dependências da Escola Municipal Dr. Everaldo de Sousa Martins e a nomeação da coordenadora local, professora Rosilda Wangham, ocorreu a inauguração do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém (Figura 16).

**Figura 16** - Inauguração do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém.



**Fonte:** Carvalho (2014, p. 94)

A cerimônia de inauguração contou com a presença de autoridades locais, inclusive do prefeito Ronan Liberal, que na foto saúda a professora Rosilda Wangham (Figura 16).

Conforme ilustra a imagem, é possível observar nas dependências do prédio a placa de inauguração da escola; e, dentre os nomes das autoridades, destacamos o do senador Jarbas Passarinho, que, mesmo não constituindo requisito oficial para compor a lista de autoridades nas placas de inauguração municipais, aparece entre os demais por exercer nesse contexto influência política majoritária no município.

O prédio, construído para o funcionamento de uma escola, não havia sido projetado para abrigar uma instituição de ensino superior, pois a inexistência de espaços que pudessem abrigar uma biblioteca ou laboratórios preocupava os estudantes e professores. Representava, no entanto, a materialização da possível permanência da UFPA em Santarém, dada a precariedade de infraestrutura naquele contexto, conforme lembra Carvalho (2014).

Na década de 1980, a questão de infraestrutura nos

municípios brasileiros era decadente, e a precariedade dos serviços muito acentuada. Assim, a estrutura condicionante para a instalação dos cursos, além das condições precárias que o município de Santarém possuía em termos de hospedagem e alimentação, que atendessem às demandas dos professores e alunos do interior na frequência dos cursos, tanto regulares quanto intervalares, era um fator preocupante e decisivo. (CARVALHO, 2014, p. 99-100)

A autora, ao analisar as políticas de interiorização do ensino superior como agente na dinâmica espacial e seus arranjos nas práticas socioculturais, lembra que as novas instalações do núcleo não dispunham do básico para o seu funcionamento, fato ratificado pela professora Rosilda Wangham, ao recordar que “*as carteiras cedidas pela Prefeitura faziam parte de um amontoado de materiais em desuso, alocadas em um almoxarifado da Secretaria de Educação do Municipal (Semed) selecionado pela coordenação do núcleo*”.

Em relação às salas de aula, estas não possuíam ventiladores, o que tornava o ambiente quase que insuportável, considerando as características ambientais da região amazônica, de clima quente e úmido, a arquitetura utilizada na construção do prédio (Figura 17) e a ventilação precária.



**Figura 17** - Entrada do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém, em 1983.



**Fonte:** Carvalho (2014, p. 98)

Conforme se observa na foto (Figura 16), com a ventilação mínima e a ausência de vegetação ao redor do prédio, durante o período de verão amazônico o calor dentro das salas de aula se intensificava. Sem o apoio financeiro dos responsáveis diretos pelo curso, os estudantes por diversas vezes assumiram os custos para aquisição de materiais e reformas do núcleo, como bem lembra Colares (2019), ao citar as atividades promocionais realizadas para arrecadar recursos financeiros capazes de garantir a manutenção e a conclusão daquele curso.

Com apoio dos colegas e as contribuições de pessoas que compravam nossos bilhetes de rifas, feijoadas, festas (algumas dessas atividades foram malsucedidas e em lugar de ganhos resultavam em prejuízos) fomos fortalecendo nossa organização e, concomitantemente, agindo na solução dos problemas cotidianos. Compramos os primeiros ventiladores para as salas de aula, bebedouros e materiais que garantiram a circulação dos textos então mimeografados (...). Desejávamos a nossa universidade. Enquanto isso não acontecia, que a UFPA estivesse, porém de fato e não apenas de forma simbólica. (COLARES, 2019, p. 39)

A notável precariedade do Núcleo de Educação de Santarém não era uma realidade isolada, mas sim reflexo da crise capitalista que se explicitou ainda na primeira metade dos anos 1970 e se intensificou nos primeiros anos da década de 1980. O país passava por forte instabilidade econômica e, por consequência, fragilidade tanto para o setor público quanto para o privado, o que contribuiu substancialmente para o declínio político do regime civil-militar.

A crise brasileira não era, portanto, um evento isolado, mas resultava da própria conjuntura capitalista internacional, que exigia mudanças estruturais para garantir a acumulação e a expansão de capital. Contudo, particularmente no caso do Brasil, “os problemas dos anos 70, mal administrados e mal diagnosticados pelos militares no poder, deixariam como herança o crescimento dos desequilíbrios do setor público e da dívida externa” (MINTO, 2006, p. 145), resultando, nesse período, nas altas taxas de inflação.

Com a inflação em alta, os impactos financeiros em todos os setores foram devastadores. Desta feita, a situação do Núcleo de Educação de Santarém tornou-se ainda mais preocupante, pois, com os recursos escassos, o convênio UFPA/Sudam/PMS ficou comprometido, não havendo assim o repasse financeiro para custear as diárias e passagens dos professores da UFPA.

A coordenação local, mesmo “tendo boa vontade, boa relação com estudantes e professores, não possuía trânsito suficiente na UFPA para encaminhar os pleitos e ser atendida” (COLARES, 2019, p. 40). Logo, pressionada pelos acadêmicos e sem retorno efetivo por parte da Reitoria da UFPA às demandas do núcleo, decidiu por solicitar a exoneração do cargo em 1985.

*Eu fui à sala do curso de Pedagogia e falei: Amanhã estou deixando a Coordenação. Era início do mês de dezembro, acho que dia 5. Eu ainda lembro... um aluno me olhou perplexo, e disse: Como assim? Vai perder isso aqui? Eu Respon-di: Meu filho, a Universidade não tem despesas comigo, ela precisa ter apenas com o Núcleo... Já contribuí, o Núcleo está nas mãos de vocês, não o deixe acabar. Este ipê já floriu!<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> Rosilda das Chagas Wangham, Servidora do Ministério da Educação, professora aposentada e primeira Coordenadora do Núcleo da Universidade Federal do Pará em Santarém (1983-1985). Entrevista realizada em 30 de outubro de 2018.

É perceptível pelo relato da ex-coordenadora a situação de isolamento do núcleo, a ausência de articulação e até mesmo de comunicação com a sede, Belém. Em outro trecho da entrevista, afirma: *“Era muito difícil, não respondiam, não mandavam ajuda, não mandavam papel, não mandavam nada! Depois que comuniquei a turma, passei um telegrama para o Reitor, pena não ter cópia, mas dizia assim: ontem deixei o Núcleo da Universidade”*. (WANGHOM, 2018)

O tom de desabafo da informante ao se referir à ausência de apoio administrativo (financeiro) da UFPA ao núcleo demonstra o reflexo da conjuntura política, social e, principalmente, econômica da década de 1980, momento este em que o chamado Estado de Bem-Estar Social, que nem sequer havia sido, de fato, implantado no Brasil, teve seus poucos vestígios apagados diante da crise mundial do capitalismo, ocorrida nas décadas de 1960 e 1970.

Segundo Minto (2006, p. 145), apesar de não termos vivido no Brasil uma situação de bem-estar semelhante à dos países europeus, “as escassas conquistas sociais obtidas ao longo de décadas de luta pela classe trabalhadora também seriam progressivamente revertidas”. Para o autor, ao se adotar no pós-guerra um modelo de crescimento econômico dependente do capital estrangeiro, o país foi levado ao endividamento externo para financiar a produção nacional, tendo ainda essa situação contribuído para o agravamento da crise econômica e social. Assim, nesse contexto, a tendência foi transformar a educação em atividade propriamente mercantil (no âmbito do “Estado mínimo” neoliberal), dominada exclusivamente por critérios econômicos, ou seja, “qualificar” para o mercado (os professores) com o mínimo de dispêndio (recursos).

Cabe advertir, todavia, que, apesar de a década de 1980 ser caracterizada pelos economistas como “década perdida” em decorrência do fraco desempenho da economia brasileira no período em comparação com o crescimento econômico das décadas anteriores, em particular nos anos do chamado “milagre brasileiro” (1967-1973), segundo Minto (2006, p. 148) “para a educação, a década de 1980 não foi *perdida*” por caracterizar-se como a década das “mobilizações populares”, período em que se ampliaram

as lutas pela democratização da sociedade, criando um contexto favorável à reorganização dos movimentos sociais.

Nesse contexto favorável, pelo menos para as organizações sociais, os estudantes do Núcleo de Educação iniciaram uma mobilização a fim de “lutar para que a UFPA cumprisse sua parte no acordo inicial com a PMS e a Sudam” (COLARES, 2019, p. 37). Logo, inicialmente como parte desta mobilização, os acadêmicos organizaram a criação de um diretório acadêmico que, após a disputa de duas chapas, teve como eleitos no pleito os estudantes Mário Adônis e Anselmo Alencar Colares.

A partir da criação e da efetivação do Diretório Acadêmico, os estudantes organizaram a ida de um grupo de oito discentes até Belém, a fim de conseguir audiência com o reitor, Seixas Lourenço, segundo colocado na eleição de 1984 e nomeado pelo ministro da Educação, em 1985. Após alguns dias “hospedados” no vadião<sup>34</sup> da UFPA, o grupo foi recebido pelo reitor, que prontamente apresentou um esboço da proposta, já em andamento, de implantação do Projeto de Interiorização da UFPA. O projeto contemplava parte das reivindicações dos discentes, e a notícia da possível interiorização da universidade veio naquele momento como um conforto.

Segundo Colares (2019, p. 40), aquela audiência com o reitor “causou um alívio momentâneo, mas não significou o fim dos problemas. E, por conseguinte, das lutas”. Dificuldades como a falta de recursos para bancar as despesas com diárias e passagens de professores e a falta de interlocução entre o núcleo e universidade ainda eram recorrentes.

Com a saída da coordenadora local, os estudantes, motivados pelos debates em prol da democratização da gestão universitária, que “adotou nos anos de 1980, a prática de consultas (eleições) para a elaboração das listas de candidatos a reitor” (CUNHA, 2003, p. 45), decidiram por realizar eleição não oficial para coordenação do núcleo, conforme recorda o professor Anselmo Colares em seu memorial de atividades acadêmicas.

---

<sup>34</sup> Área de convivência da UFPA utilizada também como complexo recreativo.

[...] Um deles foi a eleição não oficial na qual escolhemos um dos professores que naquele semestre estava ministrando uma disciplina e cujo o nome enviamos para a nomeação pela reitoria como diretor do Núcleo. Tratava-se do antropólogo Alexandre Barros, lotado no Centro de Filosofia (concorreu com o também professor Manuel Moraes, que havia ministrado para nos a disciplina EPB). Em vez de acatar nossa escolha, o reitor nomeou o professor Aldo Queiroz, que não conhecíamos, apesar de sua família ser da região. Sua chegada a Santarém, em janeiro de 1986, causou uma divisão no movimento estudantil e desagradou grande parte dos estudantes pela não consideração por nossa escolha e por sequer propor outra possibilidade democrática. A nomeação, imposição, era algo que contrastava com as lutas que avançavam no país exigindo eleições livres e diretas para a escolha de dirigentes, não apenas para prefeitos, governadores e presidentes da República, mas também para outros ocupantes de cargos públicos. (COLARES, 2019, p. 41)

A nomeação do professor Aldo Queiroz, em janeiro de 1986, deu início a uma emblemática polarização, que se estendeu por anos e, em seu curso, foi agregando fatores internos e externos à universidade. Para os estudantes do núcleo, aquele ato, considerado impositivo, da reitoria representava o autoritarismo, tão combatidos durante os finais do regime civil-militar. Já para a reitoria, a nomeação do coordenador se antecipava aos requisitos propostos no Programa de Interiorização da UFPA, que estava em tramitação, sendo aprovado em 3 de fevereiro de 1986 por meio da Resolução nº 1.355/Consepe/UFPA.

Com base na Resolução nº 1.355/Consepe/UFPA, e tendo como referência o programa de interiorização, que determinou: “Para a implementação do Projeto de Interiorização haverá em cada Campus Universitário, uma coordenação local, que desenvolverá as atividades administrativas do referido campus” (BRASIL, 1987, p. 25), a escolha do professor Aldo Queiroz para a coordenação local do núcleo obedeceu tal normativa, por este fazer parte do

quadro efetivo de professores da UFPA e, ainda, por atender a um requisito extraoficial, não registrado nos autos do programa, mas adotado pela reitoria, conforme relata o próprio ex-coordenador em entrevista concedida ao Projeto *Universidade Multicampi - 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará* (2009), ao recordar a sua nomeação para a coordenação do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém.

*Eu ingressei na Universidade Federal do Pará como estudante em 1973, inicialmente no primeiro ano no curso de engenharia civil, e em vestibular no ano seguinte, para Engenharia Mecânica e concluí 1977. Logo em seguida, fiz uma pós-graduação, depois ingressei em 1979 com professor na Universidade Federal do Pará. Em 1983 eu concluí o mestrado na PUC do Rio de Janeiro e retornei para Universidade Federal do Pará em 1985. Eleito o primeiro reitor da Universidade, por escolha da comunidade acadêmica, professor Seixas Lourenço, daí eu lembro que naquela época iniciou-se na instituição a discussão de um projeto de interiorização, considerando que a universidade não justificava seu próprio nome. [...] Eu não conhecia nem o professor Lourenço, nem o professor Nilson, nem a professora Ana Tancredi. Eu lembro que estive com a professora Ana e me colocando à disposição para coordenar um vestibular em Santarém. Eu tinha uma vontade enorme de retornar à Santarém, e foi quando ela me apresentou o professor Nilson, e logo ele colocou a discussão que estava ocorrendo na universidade sobre o projeto interiorização, e ele estava tentando na universidade identificar pessoas que queria quisessem retornar para sua cidade de origem. [...] Eu sempre tive esse pensamento de voltar, e quando ele falou essa possibilidade... Não fez o convite inicialmente. **Ele falou desta possibilidade, de pessoas que desejassem voltar, e atuar sem função comissionada, pois naquela época não havia função comissionada, não tinha recurso pra essa finalidade. Era as pessoas que desejassem voltar, não tinha ajuda de custo né para essa finalidade. Era juntar forças, para***

*levar as atividades de ensino, pesquisa e extensão para o interior do Estado. De tal forma que recebi o oficial em dezembro do mesmo ano e no dia primeiro de Janeiro de 1986 eu estava em Santarém (UFPA, 2011a, Universidade Multicampi – 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará: entrevista com Aldo Gomes Queiroz).*

O depoimento do professor Aldo Queiroz destaca que sua nomeação primou pelo caráter técnico, e não político. Contudo, dadas as circunstâncias de sua indicação ao cargo, a sua chegada ao núcleo de educação despertou um efeito paradoxal. Além da já mencionada eleição não oficial realizada pelos acadêmicos e não acatada pela reitoria, somam-se os expressivos movimentos políticos partidários que ressurgiram naquele contexto dentro dos corredores da sede da UFPA, consolidando inclusive um grupo político que, além de praticamente se perpetuar no comando da UFPA por anos, solidificou-se ainda extramuros da universidade, participando de eleições partidárias pelo PSDB, partido do qual mais tarde o então ex-coordenador se tornou liderança local.

Para Aldo Queiroz, aquele ambiente de incertezas contribuiu para “*um sentimento de insegurança por parte dos alunos quanto à continuidade do curso de Pedagogia, àquela altura, praticamente paralisado*” (UFPA, 2011a), em decorrência da interrupção dos repasses financeiros por parte da Sudam, fato lembrado pelo professor Mario Adônis, aluno da primeira turma do curso regular de Pedagogia do Núcleo de Educação em Santarém:

*As dificuldades eram enormes, nossos professores eram todos de Belém, vinham de lá ministrar as aulas e retornavam. Aqui neste Campus era uma escola municipal, cedida pela Prefeitura para criar o Núcleo da UFPA na época. Então, os professores quando vinham ficavam alojados lá no espaço que era o Campus da Universidade Federal de Santa Catarina, na antiga Sudam, que hoje é a Unidade Tapajós da UFOPA. Quando atrasava as diárias dos professores era aquela dificuldade, de se manter, de ficar aqui. Eles já até tinham certa resistência a vir. Depois já não tinha mais*

*recursos mesmo, não tinha como custear as passagens deles, ou seja, não tinham como vir pra cá. [...]*<sup>35</sup>

Nos anos de encerramento do curso, a situação de precariedade, segundo o professor Mário Adônis, chegou ao extremo:

*[...] ficou bem difícil, não tinha professor mesmo, e o curso estava praticamente paralisado. [...] O que fizemos? Batemos de porta em porta! Na porta dos professores que já tinham licenciatura, que se formaram naquelas primeiras turmas do Núcleo, e pedimos para que de maneira voluntária ministrasse aulas para nós. Alguns se dispuseram, lembro-me do Sebastião Sadeck, Marilza Serique, Graziela... Uma dessas professoras inclusive acabou completando sua formação conosco, ela só tinha licenciatura curta, então como houve desistência de alguns colegas surgiram umas vagas e ela entrou para complementar.*<sup>36</sup>

O relato do ex-estudante reforça o enunciado pelo ex-coordenador do núcleo, professor Aldo Queiroz, no que tange ao ambiente de incerteza e insegurança quanto à continuidade ou não do curso, fato que mobilizou tanto os estudantes quanto a sociedade local a traçar estratégias para a continuidade daquele curso e, ao mesmo tempo, para a permanência da instituição no município, como revela a professora Marilza Serique, ao recordar o convite feito pelos estudantes para ministrar uma disciplina no Núcleo de Educação.

*[...] Eu recebi a visita de uns 3 ou 4, não me lembro direito. Sei, que o coordenador, salvo engano, já era o professor Aldo, mas eles foram à minha residência somente os alunos. Foram atrás de outros professores também, como o professor Sadeck e a professora Tarcisa [...]. Lembro que eles convidaram também outro colega de trabalho da escola Álvaro Adolfo, e quando cheguei à escola estava o comentário: [...] os alunos da UFPA estão convidando professores para*

<sup>35</sup> Mário Adônis, ex-aluno do Curso de Pedagogia do Núcleo/Campus da UFPA em Santarém (1983 – 1987), atualmente professor da Ufopa. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2019.

<sup>36</sup> Idem.



*ministrar aulas para eles! Um colega disse: eles me convidaram, mas eu não vou, vou dizer não por que eles ficam gritando na rádio, fazendo confusão, movimento. Então eu falei: “Eu vou, eles me convidaram, eles têm razão, são jovens tem que lutar mesmo, alguns foram meus alunos e sei do potencial deles”. Os colegas ficaram me olhando [...] daí o colega Sadeck também falou que aceitaria e aceitou de fato. Foi muito bom, eles gostaram muito de minhas aulas, era História da Educação. Eles até pediram para eu ministrar mais uma disciplina e acabei lecionando três disciplinas para essa turma. **Eu não poderia ficar alheia, eu não poderia deixar a universidade ir embora novamente.**<sup>37</sup>*

Os depoimentos evidenciam o momento de dualidade do período tanto dentro do Núcleo de Educação em Santarém quanto fora. Em âmbito nacional, “a chamada Nova República presidida por José Sarney com a instalação de um governo civil, em 1985, nas eleições do Colégio Eleitoral, caracterizou-se pelo democratismo, indefinições e ambiguidades” (SAVIANI, 2018, 294). Já em esfera local, Santarém, recentemente, havia se descaracterizada como área “de interesse da Segurança Nacional”, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 2.183, de 19 de dezembro de 1984<sup>38</sup>, que, mesmo não implicando imediata mudança da administração local, possibilitou a articulação política estadual para a derrocada do prefeito Ronan Liberal, que, sob protestos, entregou o cargo em 10 de abril de 1985.

Ascendeu, assim, o poder político do governador Jader Barbalho (PMDB) e de toda sua cúpula pemedebista, uma vez que, com base na legislação estadual, o governador “nomeou para ocupar o cargo de Prefeito de Santarém, o Presidente da Câmara Municipal, Vereador Oti Silva Santos, integrante do PMDB” (COLARES, 1998, p. 97) e, posteriormente, por meio do Decreto nº 3.228, de 3 de junho de 1985, designou o engenheiro Adelerme Maués

<sup>37</sup> Marilza Serique, ex-professora da rede pública estadual e estudante do Núcleo da UFPA em Santarém em 1973. Entrevista realizada em 16 de fevereiro de 2019.

<sup>38</sup> Decreto nº 2.183, de 19 de dezembro de 1984 - Descaracteriza como de interesse da Segurança Nacional os municípios que especifica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del2183.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del2183.htm). Acesso: 24 set. 2019.

Cavalcante para prefeito do município, também pemedebista, e, por fim, por meio das eleições municipais, obteve êxito com a vitória de Ronaldo Campos e João Otaviano de Matos (prefeito e vice-prefeito), ambos do PMDB, os quais assumiram a prefeitura em janeiro de 1986.

O democratismo, as indefinições e as ambiguidades suscitadas por Saviani (2018) marcam também os anos de retorno do núcleo e, posteriormente, de transformação em campus da UFPA, pois, ao mesmo tempo que se abriu para uma discursão mais próxima à gestão superior da UFPA, com a possibilidade de implantação do Projeto Norte de Interiorização (PNI), também se criaram expectativas ambíguas, não apenas para aquela turma do convênio, a qual se formou em 6 de fevereiro de 1988, mas principalmente para os ingressantes do primeiro vestibular via PNI (1986).

Esses ingressantes alimentavam, no projeto, a expectativa de materialização da universidade no município, revelando, entretanto, indefinições acerca de sua continuidade, em decorrência de os cursos assumirem novamente o caráter intervalar. Contudo, conforme veremos no próximo tópico, a implantação do PNI criou expectativas quanto à solidificação do ensino superior público em Santarém.

#### **4.5 O campus: implantação e consolidação do Projeto de Interiorização da UFPA e dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs) em Santarém**

Transcorridos quinze anos das primeiras ações extensionistas da UFPA em Santarém, novas expectativas quanto à consolidação da educação superior pública na região foram disseminadas em fevereiro de 1986, com o Projeto de Interiorização da UFPA: 1986-1989 (PI), aprovado pela Resolução nº 1.355/Consepe/UFPA.

O projeto, resultado de discussões internas na UFPA iniciadas em julho de 1985, teve por finalidade intensificar as ações de ensino, pesquisa e extensão universitária no interior do estado do Pará. Essas discussões ampliaram-se na gestão do reitor Seixas Lourenço e, a partir da criação do Programa de Interiorização da UFPA, deu-se status de *campi* a oito unidades da UFPA criadas e/

ou localizadas em oito municípios-sede. Entre estes, o Núcleo de Educação de Santarém, conforme art. 1º da Resolução nº 1.355/Consepe/UFPA:

Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, constituído dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Química, a ser executado nos Municípios sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. (UFPA, 1986)

A seleção desses oito municípios para a implantação dos campi da UFPA se deu por serem considerados polos de desenvolvimento do estado do Pará. Em cada um foram implantados cinco cursos de licenciatura plena: Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia e História, todos iniciados em janeiro de 1987. Estabeleceu-se, ainda, que os oito campi teriam alcance sobre os 143 municípios paraenses; contudo, o projeto delimitou a área de abrangência de cada campus, conforme expresso no Quadro 4:

**Quadro 4** - Campi da UFPA e área de abrangência no estado do Pará

<b>Campus da UFPA</b>	<b>Área de abrangência/Municípios do estado do Pará</b>
Abaetetuba	Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju, Bujaru, Tomé-Açu e Acará.
Altamira	Altamira, São Felix do Xingu e Senador José Porfírio.
Bragança	Bragança, Capanema, Augusto Corrêa, Nova Timboteua, Ourém, Primavera, Irituia, Peixe-Boi, Vizeu e Capitão Poço.
Castanhal	Castanhal, Colares, Santo Antônio do Tauá, Santa Izabel do Pará, Inhangapi, Paragominas, São Domingos do Capim, São Miguel do Guamá, Santarém Novo, Bonito, Salinópolis, Magalhães Barata, Marapanim, Curuçá, São Caetano de Odivelas, Vigiá, Maracanã, Igarapé-Açu, São Francisco do Pará e Santa Maria do Pará.
Cametá	Cametá, Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

Marabá	Marabá, São João do Araguaia, Conceição do Araguaia, Santana do Araguaia, Tucuruí, Itupiranga, Jacundá, Xinguara, Rio Maria, Redenção e Rondon do Pará.
Santarém	Santarém, Almeirim, Prainha, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Oriximiná, Faro, Juriti, Itaituba e Aveiro.
Soure	Municípios de Soure, Santa Cruz do Arari, Porto de Moz, Chaves, Afuá, Gurupá, Melgaço, Portel, Breves, Currealinho, São Sebastião da Boa Vista, Muaná, Ponta de Pedras, Cachoeira do Arari, Salvaterra, Anajás e Bagre.

**Fonte:** Gomes (2011, p. 72).

Conforme delineado no Projeto de Interiorização da UFA (1986-1989), ao Campus da UFPA em Santarém ficou delimitado uma área de abrangência de onze municípios (Quadro 4), localizados na Mesorregião do Baixo Amazonas e Tapajós. Desse modo, a primeira turma de interiorização do Campus de Santarém foi composta de estudantes oriundos de todos os municípios da área de abrangência do campus, mas com predominância de Santarém.

Os estudantes ingressaram via exame vestibular realizado no período de 26 a 29 de outubro de 1986. O processo seletivo foi restrito aos “profissionais da educação básica (professores do ensino fundamental e aos especialistas da educação) que precisavam de formação em nível de graduação [...] e já trabalhavam na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus em municípios de todo o Pará”. (COSTA e SOUZA, 2018, p. 64).

A seleção, que contou com a participação de 8.460 candidatos inscritos para os oito campi, visou ao preenchimento de 50 vagas nos cursos de licenciatura plena em Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia. No Campus de Santarém foram preenchidas 225 vagas das 250 ofertadas, distribuídas em cinco cursos, expostos no Quadro 5.

**Quadro 5** - Candidatos aprovados, por campus e curso, no 1º vestibular do Programa de Interiorização em 1986

Campus Universitário	Número de candidatos aprovados, por curso					
	Letras	Matemática	História	Geografia	Pedagogia	Total
Abaetetuba	50	35	50	50	50	235
Altamira	50	07*	14	14	50	135
Bragança	50	15	35	20	50	170
Cameté	42	18	22	26	35	143
Castanhal	50	27	50	50	50	227
Marabá	50	19	50	39	50	208
Santarém	50	33	50	42	50	225
Soure	41	14	33	13	50	151
<b>Total geral</b>						1.494

Fonte: Oliveira (2006, p. 46).

\*Nº insuficiente de discentes para funcionamento.

É possível observar no Quadro 5, no que se refere ao Campus de Santarém, que apenas os cursos de Matemática e de Geografia não tiveram todas as vagas preenchidas, resultando num excedente de 25 vagas.

Em Santarém, os cursos ofertados iniciaram as atividades a partir de 1987, na modalidade intervalar, sendo as aulas ministradas nas dependências da Escola Municipal Dr. Everaldo de Sousa Martins, cedida à UFPA para o funcionamento do Núcleo de Educação. Vale ressaltar, no entanto, que desde abril de 1986 ficaram à disposição da UFPA as instalações do Campus Avançado da UFSC, transferido por meio da celebração de convênio firmado entre UFPA, UFSC e Projeto Rondon, iniciados os trâmites em 19 de fevereiro daquele ano.

Quanto ao processo de transferência das instalações do Campus Avançado da UFSC para a UFPA, é interessante ressaltar que, havendo a convergência por parte da gestão de ambas as universidades, a sociedade local mostrou-se discordante, como bem relembra o Pró-Reitor de Extensão na época, professor Nilson Pinto, em entrevista concedida ao projeto

“UFPA - uma universidade multicampi: 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará”, em 10 de abril de 2011.

*O que estava posto no programa do Lourenço (Reitor) era assumir os Campi do Rondon. Eu era pró-reitor de extensão, então, fui a Santarém conversar com o pessoal, e discutir sobre a passagem das instalações para a UFPA, me apresentei lá para o pessoal da Federal de Santa Catarina, fiz a proposta, e eles falaram: Tudo bem, vocês querem assumir, não tem problema! E aí, **o pessoal da comunidade é que pôs certa resistência à saída da Federal de Santa Catarina e à entrada da Federal do Pará [...]** eles estavam acostumados com o pessoal da Federal de Santa Catarina, que tinha um trabalho desenvolvido de extensão que era interessante, e eu disse a eles que nós iríamos fazer cursos de graduação e que a Universidade vinha pra ficar. **A desconfiança aumentou porque havia em Santarém experiências anteriores da Universidade Federal do Pará, que chegou a ministrar cursos de licenciatura em condições muito precárias.** Naquele momento mesmo estava em andamento um Curso de Pedagogia em condições precaríssimas, financiado pela SUDAM e ministrado pela Universidade Federal do Pará, que vinha desde 1981 e não terminava, porque não tinha professores, não tinha recursos etc. O que eles tinham de imagem da Universidade Federal do Pará era isso, um descompromisso! (UFPA, 2011, Universidade Multicampi - 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará (UFPA, 2011b) Entrevista com Nilson Pinto Oliveira; Transcrita por SOUSA, F.M. L. em 26 de outubro de 2019 Disponível: <http://multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/934#>).*

As afirmativas em destaque: “o pessoal da comunidade é que pôs certa resistência à saída da Federal de Santa Catarina e à entrada da Federal do Pará [...]” e “A desconfiança aumentou porque havia em Santarém experiências anteriores da Universidade Federal do Pará, que chegou a ministrar cursos de licenciatura em condições muito precárias” evidenciam as contradições entre as expectativas ge-

radas pela possível consolidação de um Campus da UFPA em Santarém, as malogradas experiências anteriores da universidade no município e o acesso ao ensino superior.

Para a manutenção do Projeto de Interiorização da UFPA: 1986-1989 (PI) no município, a administração da universidade contou não apenas com as instalações do Campus I (Escola Dr. Everaldo Sousa Martins, antigo Núcleo de Educação) e Campus II (Campus Avançado da UFSC mas também com o apoio administrativo da Prefeitura Municipal de Santarém, *que manteve a cessão dos servidores lotados provisoriamente no Núcleo de Educação*, assim como *disponibilizou um ramal telefônico e eventualmente transporte dos professores*<sup>39</sup>.

A coordenação do *campus* ficou sob a responsabilidade do professor Aldo Queiroz, permanecendo no cargo durante 16 anos ininterruptos (1986 a 2002). Aldo Queiroz era o único professor da instituição lotado no Campus de Santarém, uma vez que o PI não anteviu a criação de quadro docente efetivo para os campi, conforme se observa do disposto no item que se refere ao corpo docente:

Docentes: O corpo docente para execução dos cursos será constituído de professores pertencentes ao quadro funcional da Universidade Federal do Pará e indicados pelos respectivos departamentos. Em caso de impedimento destes, os docentes deverão ser indicados dentre o pessoal habilitado e disponível na comunidade, e seus currículos deverão ser submetidos à apreciação dos colegas competentes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1986 a, p. 16)

Os professores atuantes no Campus de Santarém eram pertencentes ao quadro docente da UFPA, lotados em Belém, e se deslocavam da capital para ministrar aulas em Santarém nos períodos de férias. A esse respeito, o ex-coordenador do Campus, professor Aldo Queiroz, recorda que os docentes ficavam hospedados nas ins-

---

<sup>39</sup> Ronan Manuel Liberal Lira, Ex-prefeito de Santarém. Entrevista realizada em 3 de setembro de 2019.

talações do antigo Campus Avançado da UFSC no município, designado então como Campus II da UFPA, e que o transporte para o Campus I ocorria via parceria entre a UFPA e a Prefeitura Municipal de Santarém. Para Carvalho (2014), a hospedagem desses professores, assim como dos alunos residentes em outros municípios, foi fator preocupante naquele contexto, dadas as “condições precárias que o município de Santarém possuía em termos de hospedagem e alimentação, que atendessem às demandas dos professores e alunos do interior na frequência dos cursos” (CARVALHO, 2014, p. 99).

Ainda no que tange à atuação docente no Campus de Santarém, Costa (2014) revela em seus estudos a existência de sobrecarga de trabalho, resultado do quadro reduzido de professores efetivos, causando, assim, insuficiência diante da demanda e, por consequência, lotação com carga horária máxima. Fatos como esse, entre outros, são apontados pelos entrevistados como um dos percalços enfrentados pela gestão superior da UFPA, resultando num maior esforço por parte da reitoria para sensibilizar os professores, lotados na capital, a ministrar aulas nos campi do interior e/ou administrar essas unidades. Uma das alternativas da universidade para minimizar a resistência dos docentes foi *pagar diárias com valor superior ao determinado, uma espécie de “valor dobrado”, e ainda articular junto à coordenação local dos campi parcerias externas que pudessem possibilitar hospedagem e transporte dos professores*<sup>40</sup>. Essas parcerias, a exemplo do município de Santarém, estenderam-se até a implantação dos Projetos Norte de Interiorização.

Vale destacar que o projeto inicial de interiorização da UFPA foi absorvido pelos Projetos Norte de Interiorização, resultado de uma ação conjunta das universidades amazônicas, que naquela conjuntura almejavam “cumprir seu papel como agentes de apoio ao processo de transformação social e como fator de desenvolvimento regional” (UFPA, 1986B,

---

<sup>40</sup> Entrevista com professor Aldo Queiroz, primeiro Coordenador do Campus da UFPA em Santarém, realizada dia 1 de outubro de 2019.



p. 1). Os Projetos Norte de Interiorização foram organizados por meio de três grandes projetos: “o I Projeto Norte de Interiorização – I PNI (1986-1989); o II Projeto Norte de Interiorização – II PNI (1994-1997) e o III Projeto Norte de Interiorização – III PNI (1998-2001)” (COSTA, 2014, p. 226).

As propostas do PNI I seguiram as diretrizes norteadoras do Projeto de Interiorização da UFPA, ou seja, expansão para o interior por meio da oferta de cursos de licenciatura plena destinados prioritariamente aos professores leigos da rede pública estadual e municipal dos estados da Região Norte, nos períodos de recesso escolar.

Para o Campus de Santarém, além dos cursos de licenciatura ofertados a partir de 1987, o PNI (1986-1989) anteviu: cursos de reciclagem, cursos de capacitação, projetos artísticos culturais, projetos de pesquisa aplicada e projetos de trabalhos comunitários, os quais deveriam seguir metas estabelecidas para os três anos de execução, conforme demonstra o Quadro 6, a seguir.

**Quadro 6** - Metas do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará (1986-1989)

<b>Campus de Santarém</b>			
<b>Especificação das Metas</b>	<b>Anos</b>		
	<b>1987</b>	<b>1988</b>	<b>1989</b>
Cursos de Licenciatura Curta	-	-	-
Curso de Licenciatura Plena – Português e Literatura da Língua Portuguesa	1	1	1
Curso de Licenciatura Plena – História	1	1	1
Curso de Licenciatura Plena – Geografia	1	1	1
Curso de Licenciatura Plena – Matemática	1	1	1
Curso de Licenciatura Plena – Pedagogia	1	1	1
Curso de Licenciatura Plena – Física	-	1	1
Curso de Licenciatura Plena – Química	-	-	-
Curso de Licenciatura Plena – Biologia	-	-	-
Cursos de Reciclagem	4	6	6

Cursos de Capacitação	10	10	12
Projetos Artísticos Culturais	2	2	2
Projetos de Pesquisa Aplicada	2	7	7
Projetos de Trabalhos Comunitários	2	5	5

**Fonte:** I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989), p. 45-47. Quadro elaborado pela autora.

Ao apresentar o Quadro 6, não objetivamos analisar o alcance das metas estabelecidas no I PNI, desejamos, todavia, evidenciar as expectativas geradas pelo projeto, que foram além da formação e da qualificação de professores, ao projetar atividades de pesquisa e extensão para um campus que não possuía quadro docente efetivo, laboratórios, acervo bibliográfico e outras condições para desenvolver tais atividades.

Diante da impossibilidade de efetivação de atividades específicas de pesquisa e de extensão, somado ao retrocesso quanto à oferta regular dos cursos, o corpo discente do Campus de Santarém pressionou a coordenação local, a fim de solicitar a ampliação de vagas para docente e atender ao projeto de interiorização. Com isso, a coordenação do campus encaminhou, no ano de 1989, ao reitor recém-empossado Nilson Pinto de Oliveira o documento “Ampliação do Projeto de Interiorização da UFPA – Campus de Santarém”. Esse projeto era uma tentativa de unir esforços dos governos federal, estadual e municipal, de empresas da região e de segmentos da sociedade interessados em ampliar e consolidar o projeto de interiorização das universidades.

O objetivo principal era implantar os cursos regulares de Letras, Matemática, Pedagogia e História. Para tanto, era primordial a construção dos quadros docentes efetivos dos campi do interior, o que, todavia, só foi efetivamente articulado na primeira metade da década de 1990, quando o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFPA, por meio da Resolução nº 1.872/Consepe, de 3 de setembro de 1990, criou o curso de Pedagogia em caráter regular e permanente, na cidade de Santarém, alocando, assim, vagas para contratação de professores do Campus de

Belém para o de Santarém. Foi o primeiro curso superior público permanente no interior do estado do Pará.

No mesmo ano, o Consepe/UFPA, por meio da Resolução nº 1.873, de 3 de setembro de 1990, autorizou a oferta do curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais no município de Santarém, nos moldes dos cursos do PNI.

Somente a partir do ano de 1993 o MEC autorizou a UFPA a ampliar seu quadro de pessoal docente, porém de forma bastante limitada. As vagas alocadas no interior permitiram a criação de novos cursos permanentes no Campus de Santarém. Com isso, diante da demanda, a universidade recorreu às contratações via Fadesp, mediante convênio com o Governo do Estado via Seduc/PA), o que possibilitou a contratação de professores temporários em nível equivalente ao de professor auxiliar. Esses professores somavam a maioria do quadro docente do campus até o ano de 1997, quando este passou a dispor de um quadro de docentes efetivos, superior ao de professores substitutos, conforme se verifica no Quadro 7, referente à evolução do número de professores da UFPA – Campus de Santarém.

**Quadro 7** - Evolução do número de professores da UFPA - Campus de Santarém: 1991-2000

Campus de Santarém			
Ano	Carreira do Magistério - Efetivo	Substituto	Total
1991	3	3	6
1992	7	7	14
1993	7	13	20
1994	10	27	37
1995	12	29	41
1996	13	28	41
1997	41	08	49
1998	38	08	46
1999	42	10	52
2000	53	18	71

**Fonte:** Projeto de Criação do Centro Universitário do Tapajós (2000, p. 69). Quadro adaptado pela autora.

Com a implantação do II PNI (1994-1997), a UFPA inseriu novos cursos de graduação em seus campi. No Campus de Santarém, a partir de 1994, foram criados os cursos de Biologia, Direito e Tecnólogo em Processamento de Dados (TPD), na modalidade regular. Houve também nesse período a expansão da oferta na área de abrangência do Campus de Santarém em outros municípios. Inicialmente, a partir de 1994, ocorreu a oferta da primeira turma intervalar de Pedagogia em Óbidos; e, posteriormente, também na modalidade intervalar, a oferta do curso de Letras em Monte Alegre. No ano seguinte, ampliou-se a oferta do curso de Letras na modalidade intervalar para o município de Itaituba e, no ano posterior, para o município de Oriximiná.

A partir do II PNI (1994-1997), além da expansão para os municípios vizinhos, o Campus de Santarém ampliou o número de cursos ofertados. Em 1997, além dos cursos já mencionados, iniciaram as aulas das licenciaturas em Física e Química, de forma intervalar. O campus passou a ofertar em Santarém os cursos de Letras e de Matemática na modalidade regular. Houve ainda, nesse período, ampliação do quadro docente (Quadro 7) e realização dos primeiros concursos públicos para atendimento do quadro de servidores técnico-administrativo dos campi.

No decorrer do período que corresponde ao II PNI (1994-1997), a coordenação do Campus de Santarém ficou sob a administração do professor Aldo Queiroz, tendo no ano de 1993 ocorrido a primeira eleição oficial para a coordenação do *campus*, a qual contou com chapa única, denominada “Universidade e Compromisso Tapajônico”, composta pelos professores Aldo Queiroz, coordenador-geral; José Antônio de Oliveira Aquino, vice-coordenador; Nilson Pinto de Oliveira, assessor especial; Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro, coordenadora de Ensino de Graduação; Maria do Socorro Begeron Lago, coordenadora de Pós-Graduação; Maria Raimunda Santos Costa, coordenadora de Extensão.

A chapa obteve 95% de aprovação da comunidade acadêmica, o que para o ex-coordenador, professor Aldo Queiroz, “*aumentou mais ainda a responsabilidade, pois significava a aprovação ao seu trabalho*”<sup>41</sup>.

Com exceção do coordenador-geral e do assessor especial, os demais componentes da chapa eram todos formados pelo projeto de interiorização e naquele contexto já estavam contribuindo como professores nos cursos permanentes em funcionamento no campus. Fatos como este se refletiam nos inúmeros resultados positivos dos PNIs, que, mesmo passando por “ciclos de precariedades” ocasionados pelas condições conturbadas para a oferta dos cursos, resultado da infraestrutura inadequada na maioria dos campi e deficitária constituição do quadro docente, conseguiu avanços significativos quanto à expansão do ensino superior público para o interior do estado, principalmente na área de abrangência do Campus de Santarém.

Os resultados alcançados com os Projetos Norte de Interiorização I e II “surpreenderam as autoridades brasileiras e deram certeza de que nenhuma outra instituição faria o que as IFES da região realizaram” (COSTA, 2014, p. 230), motivando assim a UFPA, em conjunto com as demais IFES da Região Norte, a realizar seminário no município de Santarém em julho de 1997, o qual teve por objetivo o resgate histórico dos projetos PNI I e II, além da busca pelo desenvolvimento do programa de interiorização e sua institucionalização. Durante o evento, que contou com a presença dos coordenadores de Interiorização das IFES amazônicas e do Secretário de Ensino Superior do MEC, Dr. Abílio Baeta Neves, os coordenadores e pró-reitores propuseram a terceira versão do projeto, colocando em discussão o III Projeto Norte de Interiorização para o período de 1998 a 2001.

Com a materialização do III PNI (1998-2001), o Campus de Santarém procurou seguir as diretrizes do programa e buscou solidificar as ações desenvolvidas nos projetos anteriores, por meio da consolidação dos cursos já ofertados,

---

<sup>41</sup> Entrevista com professor Aldo Queiroz, primeiro Coordenador do Campus da UFPA em Santarém, realizada dia 1 de outubro de 2019.

da ampliação de novas demandas e da abertura para a pesquisa e pós-graduação. Esta última ação visou atender principalmente a demanda de docentes lotados no campus, assim como dos demais profissionais formados pelas instituições públicas e privadas, atuantes no ensino superior na região de abrangência, sem a necessária formação em nível de pós-graduação, que na época necessitavam se deslocar para os centros urbanos em busca dessa capacitação.

Ainda durante o III PNI (1998-2001), foram instalados os laboratórios de Química e de Neurociências (1998), o Núcleo de Práticas Jurídicas (1999) e feita a ampliação do acervo da biblioteca do campus (1998) com a aquisição de 2.431 novos exemplares (UFPA, 2000).

Ao final do III PNI, em 2001, a UFPA elaborou o PDI, homologado em 2002 e relativo ao período de 2001 a 2010. Nesse plano foi proposto implementar novo modelo de gestão acadêmico-administrativa, cujo objetivo foi superar o modelo de interiorização adotado pela UFPA até aquele momento. O novo modelo, denominado “Universidade *Multicampi*”, configurado como um sistema solidário e cooperativo entre os campi (UFPA, 2003), foi amplamente debatido nas instâncias deliberativas e executivas formais, como os Conselhos Superiores e Órgãos Executivos de Administração Superior e Intermediária, e nas instâncias deliberativas ou propositivas informais ou apenas instituídas, mas não formalmente legalizadas, tais como os diversos fóruns, congressos, seminários e encontros (SOUSA, 2011).

O novo PDI (2001-2010) trouxe para o Campus de Santarém investimentos acadêmicos e financeiros responsáveis por proporcionar a implantação do curso de Física Ambiental (2005) e a oferta de quatro cursos de mestrado interinstitucional, sendo: Direitos Humanos, com a parceria do Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (Iles/Ulbra) e das Faculdades Integradas do Tapajós (FIT); Engenharia Aplicada em Computação, tendo como parceiro o Iespes; Letras, em parceria com o Iles/Ulbra; e Genética e Biologia Molecular, em parceria com o Iespes. Além da construção do Laboratório de Física Ambiental, reforma e adaptação do prédio

para o funcionamento do curso de Direito, da revitalização da biblioteca e de reforma de auditório (UFPA, 2006, 2007 e 2008).

As transformações no Campus de Santarém, no período de vigência do PDI (2001-2010), não se resumem ao âmbito acadêmico e estrutural, mas sim ao meio político e social. Inicialmente, e até considerada como mais expressiva, dentre tantas transformações, podemos citar a mudança de administração do campus, em 2002, após dezesseis anos interrompidos sob a coordenação do professor Aldo Queiroz, que, mesmo não concorrendo ao pleito, exercia expressivo poder de articulação. Aldo indicou como substituta a professora Terezinha Pacheco, docente efetiva do quadro, querida pela comunidade acadêmica e fruto da interiorização da UFPA em Santarém. Egressa do curso de Letras, ao tempo que figurava uma espécie de valorização da “prata da casa”, também suscitava a continuidade do domínio do grupo liderado por professor Aldo Queiroz, que ao longo dos anos foi contraindo uma consistente oposição.

A chapa da situação acabou sendo derrotada e, após um processo conturbado, assumiu a Coordenação do *Campus* a chapa vencedora, composta do professor Elinei Pinto dos Santos (coordenador) e do professor Edilan Sant’Ana Quaresma (vice-coordenador), estes permanecendo na administração durante o período de 2003 a 2006, quando novamente o campus passou por novo processo eleitoral.

O processo político de escolha de novos coordenadores do Campus de Santarém se iniciou ainda no final do ano de 2006 e trouxe a efervescência política para dentro do campus, havendo, no pleito, a participação de duas chapas, denominadas *Por uma articulação do campus com a sociedade* e *Universidade Participativa*, cujos componentes pregavam a “mudança”. A primeira, composta pelos professores Maria Marlene Escher Furtado e Juarez Galvão, teve como princípio norteador a aproximação da universidade com a sociedade. De igual modo, a segunda, formada pelas professoras Edna Alencar e Raimunda Costa, discutia a necessidade de aproximação da sociedade com a instituição univer-

sitária. As duas chapas, todavia, fomentaram a discussão quanto à necessidade de uma instituição de ensino superior na região capaz de proporcionar ensino, pesquisa e extensão. Desse processo, depois de acirrados debates, saiu eleita a chapa composta pela professora Marlene Escher (coordenadora) e pelo professor Juarez Galvão (vice-coordenador).

A gestão dos professores Marlene Escher e Juarez Galvão iniciou num cenário bastante favorável para as Ifes. Após um período de grandes dificuldades, o governo federal retomou os investimentos no ensino superior com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, como um projeto voltado para a expansão do sistema federal de educação superior. O programa objetivou “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, p. 1).

Com a adesão da UFPA ao Reuni em 2007, foram realizados investimentos que visaram principalmente à criação de cursos de graduação e pós-graduação, prioritariamente nos campi do interior do estado. Nesse sentido, a UFPA, por meio do Programa de Expansão das Ifes e da celebração de convênio com a SESu/MEC, vislumbrou a contratação e a fixação de docentes e técnicos administrativos para o Campus de Santarém, além de investimentos em infraestrutura, como a reforma de 16 salas de aulas, a construção do prédio do curso de Direito, construção de um bloco com 6 salas de aulas, construção de almoxarifado, adaptação do refeitório e reforma e adaptação dos laboratórios. (UFPA, 2007, RELATÓRIO DE GESTÃO).

Esse novo cenário político de expansão educacional suscitou as discussões sobre a criação de uma universidade em Santarém, inclusive tornando-se isso foco principal durante a elaboração do Planejamento Estratégico do Campus (2007-2011), realizado nos dias 6 e 7 de fevereiro de 2007, momento em que a comunidade acadêmica reuniu-se com outras instituições públicas



e representantes da sociedade civil organizada, a fim de projetar metas para dinamizar e melhorar a gestão do campus, além de consolidar estratégias para a criação de uma universidade pública para a região oeste do estado do Pará.

De fato, o projeto de criação foi construído e entregue ao ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2 de julho de 2007, durante as comemorações dos 50 anos da UFPA. A proposta recebeu, de imediato, a adesão da comunidade científica nacional, que destacou “a criação de uma universidade pública como um dos grandes e urgentes desafios para desenvolver a Amazônia” (GOMES, 2011, p. 83). A nova universidade, inicialmente nomeada como Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), passando posteriormente a denominar-se Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), foi formada da junção das instalações, dos recursos humanos e materiais, bem como dos cursos de graduação e pós-graduação, já existentes, da UFPA na região oeste do Pará (incluía o Campus de Santarém e os Núcleos de Óbidos, Oriximiná e Itaituba); e da Ufra (Unidade Descentralizada do Tapajós), campus instalado no município de Santarém em 2003, o qual passamos a contextualizá-lo no próximo tópico.

#### **4.6 A Ufra: instalação do Campus da Universidade Federal Rural da Amazônia em Santarém**

No ano de 2003, a cidade de Santarém passou a contar com mais um curso superior público, Engenharia Florestal, ofertado em razão da interiorização da Ufra, que instalou no município uma unidade descentralizada. Sua instalação trouxe avanço no campo da educação superior na região oeste do estado, expandindo mais um polo universitário público federal voltado para o atendimento do setor agrícola.

A Ufra, com sede em Belém, criada por meio da Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002<sup>42</sup>, tem sua origem na Escola de Agronomia da Amazô-

---

<sup>42</sup> BRASIL. LEI Nº 10.611, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2002. Dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará em Universidade Federal Rural da Amazônia e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10611.htm). Acesso em: 10 de set. 2019.

nia (EAA), fundada em 1951. A escola ofertava um único curso de graduação, o de Agronomia, tornando-se responsável por formar a primeira geração de engenheiros agrônomos da Amazônia, os quais vieram de todos os estados da região amazônica e depois regressaram para seus locais de origem, tornando-se decisivos para impulsionar a agropecuária da região (UFRA, 2018).

A Ufra passou por várias etapas de sua constituição e alteração acadêmico-administrativa. De acordo com Sousa e Correia (2018) e Santos (2014), a gênese da instituição inicia com a Escola de Agronomia do Pará (1918), e as transformações começam em 1931 quando a escola é absorvida pelo governo do estado do Pará e passa a denominar-se Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Pará, mais tarde voltando a ser Escola de Agronomia do Pará (1934), até que em 1943 perdeu a autorização de funcionamento. Em 1951, retomou oficialmente o seu funcionamento como Escola de Agronomia da Amazônia, permanecendo até 1972, quando a escola foi transformada em Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) e, posteriormente, em Ufra, no ano de 2003.

Em histórico exposto pela instituição, todavia, considera-se que a universidade teve sua origem em 1951, com a fundação da Escola de Agronomia da Amazônia, passando por duas transformações, sendo a primeira em 1972, quando se tornou FCAP e começou a agregar os cursos de Medicina Veterinária e de Engenharia Florestal; e a segunda em 2002, quando é transformada em Ufra.

A última alteração ocorreu em 2002, quando finalmente a FCAP foi transformada em universidade, o que possibilitou a interiorização e a expansão de seus cursos, aumentando assim um quantitativo de 3 para 37 cursos de graduação em seis diferentes municípios do estado. Dentre estes municípios, Santarém foi selecionado para abrigar uma Unidade Descentralizada da Ufra (Ufra Tapajós), com a oferta do curso de Engenharia Florestal. O Campus da Ufra Tapajós começou a funcionar nas instalações do Centro de Tecnologia da Madeireira (CTM) da Sudam, o qual, em 20 de dezembro de 2005, passou a ser denominado de Núcleo de Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (NDSA).

A primeira turma de Engenharia Florestal em Santarém iniciou suas atividades acadêmicas no dia 17 de março de 2003 como uma extensão do curso da sede, em Belém. O MEC, entretanto, com base no art. 10 do Decreto nº 3.860/2001<sup>43</sup>, então em vigor, requereu à universidade o atendimento ao art. 33 do mesmo Decreto, a saber:

Art. 33. A autorização prévia de funcionamento de cursos fora de sede, ofertados por universidades, em conformidade com o disposto no art. 10 deste Decreto, será formalizada mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, que fixará o município e o endereço de seu funcionamento. (BRASIL, 2001, p. 9)

Assim, o MEC, por meio de notificação à Reitoria da Ufra, contestou a oferta do curso de Engenharia Florestal como uma extensão do curso da sede e solicitou os procedimentos legais para o funcionamento deste. De acordo com o Parecer nº 116/2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE), somente no ano de 2005 a Ufra protocolizou no Sistema *SAPIEnS* processos a solicitação para a implantação de novos campi nas cidades de Santarém e Capitão Poço, assim como a oferta de cursos de graduação.

Após os trâmites burocráticos no MEC, a comissão responsável recomendou a continuidade do processo de implantação e solicitou o encaminhamento do processo ao Inep, a fim de que fosse designada *Comissão de Professores Avaliadores* para analisar o projeto pedagógico do curso e verificar a existência de infraestrutura necessária para o início do funcionamento das atividades acadêmicas pleiteadas (BRASIL, 2008).

Dessa feita, o Inep, com o objetivo de avaliar *in loco* as condições existentes para o credenciamento do *Campus* Ufra Tapajós e para a oferta do curso de Engenharia Florestal, designou *Comissão Verificadora*, constituída pelos pro-

<sup>43</sup> Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006.

fessores Luciano Farinha Watzlawick e Cleber Furlanetto. Em 12 de dezembro de 2007, a comissão apresentou relatório de verificação no qual indicou a existência de condições regulares para a criação do campus fora de sede, na cidade de Santarém, estado do Pará, e emitiu autorização para o funcionamento, fora de sede, do curso de Engenharia Florestal, sendo este formalmente legitimado por meio da Resolução nº 11/Consepe/Ufra, de 13 de novembro de 2006, que, em seu art. 1º, determinou:

Art. 1º - Fica autorizada a Universidade Federal Rural da Amazônia, instituída pela Lei nº 10.611 de 23 de dezembro de 2002, para a criação do Curso de Engenharia Florestal, no município de Santarém, no Estado do Pará. (UFRA, 2006, p. 1)

Vale destacar que o curso de Engenharia Florestal ofertado no Campus Ufra Tapajós desde 2003, mesmo não tendo sido autorizado pelo MEC, não sofreu suspensão de suas atividades por ter jurisprudência no curso de Engenharia Florestal ofertado na sede da Ufra, localizado na cidade de Belém/PA, que, por sua vez, foi autorizado a funcionar ainda na década de 1970, por meio do Decreto Federal nº 69.786/1971, tendo sido reconhecido pelo Decreto Federal nº 80.030/1977. Com isso, em avaliação realizada em 2007, a comissão avaliadora, mesmo constatando que a universidade não atendeu a todas as dimensões avaliativas, concluiu:

A suspensão sumária da oferta desse curso iria acarretar perdas financeiras para o governo federal, representadas pelos investimentos feitos pela IES, além de prejuízo aos alunos. Com esse entendimento, a única opção viável parece ser a regularização do campus localizado em Santarém. Além disso, a IES deve ser advertida para que, na criação de cursos fora de sede, cuja implantação está condicionada à autorização prévia do MEC, atenda à legislação em vigor. (BRASIL, 2008, p. 7)

A autorização do curso ocorreu somente no ano de 2008, por meio da Portaria MEC nº 945, de 4 de agosto de 2008; entretanto, o curso funcionou sem interrupção de março de 2003 até novembro de 2009, quando este, a partir da criação da Ufopa, passou a integrar o Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef) da nova universidade.

A organização acadêmico-administrativa do curso era realizada na sede; logo, para o funcionamento do curso de Engenharia Florestal em Santarém, foi planejado um sistema de módulos, com apoio dos professores lotados em Belém, sendo destes “36 doutores, 19 mestres, 02 especialistas e 01 graduado, e também, com 09 docentes da unidade local, sendo que destes, 07 doutores e 02, mestres” (BRASIL, 2008, p. 3). Além do grupo docente, possuía um quadro técnico de 37 servidores transferidos da antiga Sudam e corpo discente de 121 alunos matriculados e distribuídos em 4 turmas.

Da incorporação do Campus Ufra Tapajós até à criação da Ufopa, o curso de Engenharia Florestal foi ofertado anualmente, conforme informações expostas no próximo quadro que sintetiza diversos itens importantes para a compreensão do funcionamento do curso.

**Quadro 8** - Oferta do curso de Engenharia Florestal no Campus da Ufra em Santarém: 2003-2009

Campus de Santarém – Ufra Tapajós						
Curso	Total de vagas anuais	Turno de funcionamento	Regime de matrícula	Carga horária total	Tempo mínimo de integração curricular	Tempo máximo de integração curricular
Engenharia Florestal Bacharelado	30	Diurno	Semestral	3.600h	8 semestres	16 semestres

**Fonte:** (BRASIL, 2008, p. 25) Parecer nº 116/2008 - Conselho Nacional de Educação (CNE).

Quanto às condições administrativas do Campus Ufra Tapajós, os relatos constantes do Parecer nº 116/2008 revelam que o sistema de administração centralizada na sede, em Belém, interferia na autonomia da Unidade Descentralizada em Santarém, bem como no seu pleno desenvolvimento acadêmico e administrativo, influenciando diretamente na tomada de decisões. Verificou-se, além disso, que, embora existisse um sistema de avaliação, ele ocorria somente na sede (Belém), não havendo avaliação na unidade de Santarém. De igual modo, no que tange à representatividade docente, esta não havia nos conselhos, pois não existia um colegiado de curso na Unidade Descentralizada de Santarém. No que se refere à infraestrutura do Campus Tapajós, os relatos e a documentação analisada revelam que as instalações da unidade eram adequadas; as salas de aula possuíam boas condições de funcionamento e eram iluminadas e arejadas. Do mesmo modo, as instalações administrativas, além de boas condições estruturais, possuíam equipamentos de informática com acesso à Internet.

Nota-se que diferentemente do Campus da UFPA quando instalado, o Campus Tapajós da Ufra contou com instalações mais apropriadas para seu funcionamento, inclusive com laboratórios e biblioteca, os quais, mesmo necessitando de ampliação e adequação aos padrões exigidos pelo MEC, atendiam às necessidades momentâneas do curso em funcionamento. Essas instalações compreendiam o CTM, a Sudam e também a área do Campus II da UFPA em Santarém, antigo Campus Avançado da UFSC, que, com a criação da Ufopa, passou a abrigar a Unidade Tapajós da nova universidade.

## 5 OS CAMINHOS CONCRETIZADOS: CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)

*Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia (Missão da Ufopa, Santarém, 2009).*

O presente capítulo objetiva contextualizar o ato de criação da Ufopa, tendo como base os precedentes históricos tratados nos capítulos anteriores.

### 5.1 Contribuições para a educação superior pública em Santarém<sup>1</sup>

Terceira universidade federal criada no estado do Pará e primeira no interior da Amazônia, a Ufopa surge como resultado de um processo histórico construído por diversos atores sociais ao longo de mais de três décadas de tentativas de consolidação da educação superior pública em uma cidade interiorana, encontrando finalmente aporte político, econômico e social a partir do ano de 2007 com o alinhamento partidário nas três esferas dos poderes executivos e com a implementação de projetos destinados à expansão das universidades federais brasileiras para o interior dos estados.

A adoção de medidas por parte do governo federal para retomar o crescimento do ensino superior público no País iniciou em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a im-

---

<sup>1</sup> Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado na obra História, Políticas e Gestão Educacional: análises e perspectivas. Coleção Educação na Amazônia – Campinas, Volume 3, p. 57-79, ano de edição 2021, ISBN:978-65-251-0513-0, Editora: CRV. (DE SOUSA; COLARES, 2021).

plantação de Programas de Desenvolvimento de Expansão da Educação Superior. A primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal (BRASIL, 2012). E com isso “ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e reorientar a organização do ensino superior no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 6). Já a segunda fase, momento de criação da Ufopa, constituiu-se dentro de um projeto de reestruturação e expansão com ênfase na integração regional e internacional (2007 a 2012) e lançamento do Reuni (2007), o qual objetivou fortalecer o ensino superior no Brasil.

No cenário nacional, esses projetos e planos constituíram importantes estratégias políticas educacionais que visavam ao crescimento econômico do país por meio da educação. Já no contexto local, tanto as ações do governo federal, destinadas à educação superior pública, quanto o alinhamento político-partidário fomentaram uma possível resposta às reivindicações da sociedade civil organizada e de categorias diversas, como estudantes, docentes e servidores técnicos do Campus da UFPA e da Ufra, que durante anos pleitearam a criação de uma universidade pública federal na região.

Ao nos referirmos ao alinhamento político-partidário nas esferas executivas, vale ressaltar que este não representa o único fator político preponderante, haja vista a participação de outros partidos e, por conseguinte, políticos nesse processo. Contudo, vale destacar que em 2006, ano que antecede à concepção do Projeto de Criação da Ufopa, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi reeleito para seu segundo mandato como presidente da República, com apoio dos seguintes partidos: PSB, PCB, PCdoB, PL, PP, PTB e parte do PMDB. No mesmo ano, o estado do Pará passou a ser governado por Ana Júlia Carepa, também do PT, que, durante o pleito eleitoral de 2006, formou aliança com o PRB, o qual indicou Odair Correia, político da região de Santarém, conhecido por liderar o movimento de separação do estado do Tapajós, para a vaga de vice-governador, sendo acatado pelo PCdoB, PTN e PSB, que também formavam a coligação.



A vitória de Lula e Ana Júlia, ambos do PT, formava o alinhamento político-partidário favorável ao município de Santarém, que, desde o ano de 2005, estava sob administração da promotora de Justiça Maria do Carmo Martins Lima, filiada ao PT, eleita em 2004, tornando-se a primeira mulher eleita a governar a cidade, e reeleita prefeita em 2008. Esse alinhamento político favoreceu os projetos políticos dos três governos e foi fundamental para a materialização e a tramitação do projeto de criação de uma universidade pública federal com sede em Santarém, após diversas tentativas apresentadas por parlamentares paraenses na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

De acordo com Gomes (2011), a existência de um plano de expansão da educação superior com possibilidade de criação de quatro novas universidades públicas federais não era garantia de criação de uma Ifes no estado do Pará, e sim o acirramento de uma luta política para instalar uma dessas universidades propostas pelo governo federal na Amazônia. Uma vez definida a região, iniciou-se a disputa em relação à sede da nova universidade entre os governos dos estados do Amazonas e do Pará. A articulação entre a Prefeitura Municipal de Santarém, o governo do estado e o governo federal contribuiu para a escolha do estado do Pará, selecionado prioritariamente, dada a sua dimensão territorial e a concentração populacional fora da capital, Belém.

Ao tempo que houve as articulações políticas, ocorreu também a mobilização acadêmica:

Em 5 de março de 2007, em Belém, durante o XV Fórum de Coordenadores de Campi, o reitor da UFPA, Prof. Alex Bolonha Fiúza de Melo, anunciou a intenção do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e do Ministro da Educação, Fernando Haddad, de criar e implantar uma nova universidade no interior da Amazônia, e que, em decorrência de argumentos apresentados pelo reitor da UFPA ao ministro da Educação, essa universidade seria instalada no interior do estado do Pará, estando a disputa entre Santarém e Marabá. (CARVALHO, 2014, p. 135-136)

O anúncio de uma possível disputa entre os municípios de Santarém e Marabá fomentou no município a mobilização da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. A coordenação do Campus da UFPA em Santarém com os docentes, técnicos e discentes iniciaram de imediato um movimento de luta pela implantação da Ufopa.

Carvalho (2014, p. 138) afirma que “o maior desafio era trazer essa nova universidade para Santarém, o que só se conseguiria com o apoio da sociedade e das lideranças políticas do estado do Pará”. Isso de fato ocorreu, com ampla divulgação na mídia local, tendo o movimento pela criação da nova universidade em Santarém ganhado apoio de políticos locais e estaduais, além de entidades representativas diversas.

Nesse contexto, tramitavam no Senado Federal dois projetos de lei (PL nº 213/2006 e PL nº 215/2006), ambos de autoria do Senador Flexa Ribeiro (PSDB/PA), os quais requeriam a criação de duas universidades federais no estado do Pará, sendo uma em Santarém e a outra em Marabá, dada a extensão do estado e suas peculiaridades geográficas. A aprovação dos dois projetos nas diversas comissões do Senado Federal entre os meses de julho de 2006 e abril de 2007 (SENADO, 2019, Atividade Legislativa – Site) deu embasamento legal para a governadora do estado, Ana Júlia Carepa, com o reitor da UFPA, Alex Bolonha Fiúza de Mello, em audiência com o presidente Lula, realizada no final do mês de abril de 2007, “solicitar formalmente a criação de duas universidades no interior do estado do Pará, uma sediada em Santarém e outra em Marabá” (CARVALHO, 2014, p. 136).

Com a afirmativa de criação da universidade pública federal com sede em Santarém e com a autorização do ministro da Educação, Fernando Haddad, para que a UFPA constituísse comissão destinada a elaborar projeto de criação e implantação de uma universidade multicampi em Santarém, por desmembramento das unidades locais da UFPA e Ufra, as expectativas quanto à consolidação da educação superior pública no município foram renovadas.

Para a elaboração do projeto de criação da universidade, a Reitoria da UFPA designou comissão de servidores docentes e técnico-administrativos lotados na sede e atuantes no Campus de Santarém. A comissão presidida pela vice-reitora da UFPA, professora Regina Fátima Feio Barroso, foi composta pelos seguintes membros: professora Maria Marlene Escher Furtado (coordenadora do Campus de Santarém), professora Iracy de Almeida Gallo Ritzmann (pró-reitora de Administração da UFPA), professor Aldo Queiroz (ex-coordenador do Campus de Santarém), técnica Madleine Mônica Atanzio (diretora de Planejamento da UFPA), Edilziete Eduardo Pinheiro Aragão (diretora de Gestão de Pessoas) (CAVALHO, 2014, p. 139).

A comissão de elaboração teve por objetivo fazer a caracterização da área de influência da nova Ifes, elencando os principais cenários e tendências da região e dos municípios a serem atendidos pela nova universidade (GOMES, 2011). Composta de seis membros, dispunha de apenas dois professores do Campus de Santarém, mas sem representatividade da categoria técnica local, tampouco do segmento estudantil.

O projeto foi concluído em 2007 e em 2 de julho, durante as comemorações dos 50 anos da UFPA, foi entregue pelo reitor da instituição, professor Alex Fiúza, ao ministro da Educação Fernando Haddad. A proposta recebeu de imediato a adesão da comunidade científica nacional, por meio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em sua Reunião Anual realizada em Belém, em julho de 2007; e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Ambas destacaram a criação de uma universidade pública como um dos grandes e urgentes desafios para o desenvolvimento da Amazônia (PROJETO, 2009).

Posteriormente, em 11 de dezembro de 2007, os então ministros da Educação, Fernando Haddad; e do Planejamento Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo da Silva, encaminharam a Exposição de Motivos Interministerial nº 332/2007/MP/MEC ao então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, manifestando a importância de criação de uma universidade pública federal na região oeste do estado do Pará.

A expansão da rede de ensino superior e a ampliação do investimento em ciência e tecnologia, promovendo a inclusão social, são objetivos centrais do Governo Federal e foco do debate sobre a reforma universitária. O desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, com a criação de uma Universidade Pública, localizada no Oeste do Estado, atenderá não só a esses propósitos, como também à demanda de uma região com economia e cultura peculiares.

Acreditamos Senhor Presidente, que a criação da nova Universidade ampliará oferta de ensino superior e, ao mesmo tempo, gerará conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento, à prosperidade e ao bem estar de aproximadamente um milhão de habitantes da região, além de contribuir de forma estratégica em defesa dos nossos recursos naturais, gerando um desenvolvimento sustentável, como fator preponderante na manutenção da soberania nacional na região amazônica, repercutindo positivamente para o resto do mundo. (BRASIL, 2007, p. 2-3 EM INTERMINISTERIAL nº 00332/2007/MP/MEC, em 11.12.2007)

O envio da exposição de motivos interministerial e, por conseguinte, sua acolhida pela Presidência da República possibilitou, em fevereiro de 2008, a deliberação pelos membros do Congresso Nacional do Projeto de Lei (PL) nº 2.879/2008 (Anexo C), propondo a criação da Ufopa, iniciando assim a sua tramitação (UFOPA, 2015).

Nesse ínterim, a comunidade acadêmica santarena aguardava a definição dos nomes que comporiam a *Comissão de Implantação da Ufopa*, tendo em vista que a presidência desta certamente seria empossada como primeiro/a reitor/a da instituição. Havia, nesse sentido, uma movimentação para que o primeiro/a fosse um/a docente residente e atuante no Campus da UFPA em Santarém, conforme relata a coordenadora do *Campus* na época, professora Marlene Escher, em entrevista concedida ao jornal acadêmico *Olho de Boto*, em 2008.

*JOB* - Os meios de comunicação veicularam que a nova universidade substituiria a UFPA/Campus de Santarém. Como se dará o processo de transição?

*Marlene Escher* - A UFOPA surge a partir da fusão da UFPA/Campus de Santarém e com o Campus da UFRA, surgindo uma universidade autônoma e independente. A transição se dará, provavelmente, no período de dois anos. Esse será o período que será nomeado o reitor *pro-tempore* e vai se criar o estatuto e o regimento interno dela. A partir da aprovação do estatuto e do regimento *passa-se* a eleição do reitor que será escolhido pela comunidade. Quem vai ficar é uma incógnita, porque **Belém entende que tem que ser alguém de Belém e nós defendemos que não, estamos discutindo com o reitor que tem que ser alguém de Santarém.** Nós temos competência de dirigir e administrar algo que vai ficar aqui conosco. **Eu particularmente sou contra que venha a ser alguém de Belém** porque quem vai administrar vai ter que aguentar as consequências, quem conhece a realidade local é quem está vivendo a realidade local. Claro o que eu gostaria de ficar à frente. Vou brigar, vou discutir, vou me manifestar se quiserem colocar alguém de Belém. (JORNAL OLHO DE BOTO, 2008)

Paralelo à tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 2.879/2008, o MEC instituiu a Comissão de Implantação da Ufopa, por meio da Portaria nº 410/SESu/MEC, de 3 de junho de 2008, retificada no Diário Oficial da União de 3 de julho de 2008, tendo como presidente o professor Seixas Lourenço (PROJETO, 2009) e, por conseguinte, a indicação deste como reitor *pro-tempore*. Evidenciava-se neste ato uma contradição entre a expectativa quanto à nomeação de “alguém de Santarém” e a designação do ex-reitor da UFPA Seixas Lourenço, atuante na capital do estado, Belém.

A indicação de Seixas Lourenço foi deliberada segundo o MEC como um reconhecimento de sua atuação à frente da Reitoria da UFPA, quando esta

iniciou as ações de interiorização, em 1986. O convite por parte do ministro da Educação ao professor Seixas Lourenço teve como base a recomendação e o apoio do reitor da UFPA, professor Alex Fiúza de Mello, dada a sua experiência na interiorização da UFPA e conhecimento da Amazônia (GOMES, 2011).

Além do professor Seixas Lourenço, a comissão de implantação foi composta por servidores docentes e técnico-administrativos da UFPA (sede e campus), da Ufra e integrantes da Capes e da SESu (Anexo E).

A comissão teve por finalidade realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender aos objetivos previstos no Projeto de Lei (PL) n° 2.879/2008 (UFOPA, 2015).

A comissão de implantação recebeu o apoio do Conselho Consultivo, órgão instituído em 4 de julho de 2008, sob a presidência do reitor da UFPA, e composto de representações governamentais e organizações não governamentais, com a finalidade de manter canal de comunicação com a sociedade (PROJETO, 2009; UFOPA, 2015). Esse conselho deveria atuar como articulador durante o processo de elaboração do Plano de Implantação da nova Universidade, promovendo ampla discussão com a comunidade acadêmica local, regional e nacional, por meio de encontros abertos à sociedade.

Os encontros, no entanto, realizados em Santarém nos dias 14 e 15 de agosto de 2008 (seminário “Pensando uma Nova Universidade – modelos inovadores de formação de recursos humanos” e seminário “Santarém: polo de conhecimento, catalisador do desenvolvimento regional”) não se constituíram como momentos de construção coletiva, e sim se apresentaram como eventos de divulgação da estrutura acadêmica da nova universidade, a qual foi delineada em seu projeto como uma universidade inovadora:

Os cursos de graduação e pós-graduação a serem oferecidos pela nova Universidade deverão constituir experiências inovadoras, e responder à necessidade de adoção de um projeto acadêmico-administrativo flex-

ível, inovador e racional em recursos humanos e materiais, conforme exigem os novos tempos. (PROJETO, 2009, p. 3)

De acordo com Carvalho (2014), a Comissão de Implantação da Ufopa, com o intuito de divulgar as propostas de estrutura acadêmica da nova universidade, realizou assembleias em Santarém, no Auditório Wilson Fonseca – Campus I, durante os meses de agosto e setembro de 2008. Nesses encontros, houve “a divulgação dos encaminhamentos da Comissão e discussão da estrutura acadêmica da Ufopa, também ocorreram reuniões para que as categorias apresentassem suas propostas” (CARVALHO, 2014, p. 144). Ainda segundo a autora, além das assembleias ocorreram reuniões com professores convidados de outras IES de Santarém, de Belém e de outros estados da federação para pensar e discutir os institutos da futura universidade.

A estrutura acadêmica da nova universidade, apresentada nos encontros, seguiu as recomendações do MEC, que, a partir do ano de 2007, com a criação do Reuni, induziu as Ifes a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação. As inovações curriculares, considerando novas formas de ingresso e de percursos acadêmicos, surgiram nesse contexto (COLARES, 2013). No caso específico da Ufopa, o Projeto de Implantação apresentou no item *Modelo Acadêmico* a adoção para todos os cursos/alunos de um ciclo básico:

#### O Modelo Acadêmico:

1. O Ciclo Básico - O ciclo básico será de natureza formativa geral e multidisciplinar para todos os cursos, com os créditos aproveitáveis na regulamentação de todos eles. Terá a duração de dois semestres com 400 horas de estudos, totalizando o ciclo com 800 horas como um Ciclo Básico de Estudos Amazônicos. Terá a finalidade de contextualizar o estudante para os aspectos mais fundamentais da região-foco, suas características e problemas contemporâneos, de um modo fundamentado pelas várias ciências básicas relaciona-

das com isso, sejam exatas, naturais, sociais e humanas, bem como com as outras expressões do conhecimento que caracteriza a região e que se projetem do local para o global. (PROJETO, 2009, p. 19-20)

Segundo o Projeto de Implantação, essa formação inicial básica do aluno, comum a todas as carreiras profissionais da Ufopa, propõe-se a “garantir a visão integrada da realidade e processos que ocorrem na natureza e sociedade – especialmente amazônica – e que se voltam para as mais diversas expressões do desenvolvimento nas comunidades e para a promoção humana” (PROJETO, 2009, p. 19), de modo que tal formação inicial pudesse possibilitar ao aluno o conhecimento da própria instituição, obter informações básicas sobre as ciências, os institutos da universidade, cursos, pesquisas, projetos e outras atividades; que permitisse agregar conhecimento sobre as carreiras profissionais, sobre o mercado, responsabilidades, aptidões pessoais e demais informações; e que viesse a favorecer as opções profissionais do aluno com mais conhecimento, informações e experiências.

Além do ciclo básico, o percurso acadêmico no modelo proposto dispunha de outros dois ciclos: ciclo de graduação profissional e ciclo de formação continuada – pós-graduação.

Disporá de três ciclos de estudos: 1o Ciclo Básico de Estudos Amazônicos, com a duração de um ano; 2o Ciclo de Graduação Profissional, com diversas possibilidades de duração para as variadas habilitações profissionais; e o 3o Ciclo de Formação Continuada – Pós-Graduação da UNIAM, com inúmeros cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. (PROJETO, 2009, p. 13)

Esse modelo acadêmico proposto recebeu muitas críticas, principalmente por parte da comunidade acadêmica, mas também recebeu algumas apreciações positivas. A insatisfação deu-se principalmente sobre a forma ge-



neralista de ingresso<sup>2</sup>, que não enquadraria o aluno em um curso específico, e sim numa formação básica, gerando inclusive avaliações contínuas.

A passagem gradativa do aluno ao longo destes ciclos dar-se-á sempre por meio de avaliação do seu desempenho acadêmico (Índice de Desempenho Acadêmico/IDA), registrado através dos conceitos e notas que obtiver ao longo do curso. Este IDA também poderá estar associado a outras avaliações complementares, definidas pela instituição, bem como avaliações específicas que os Institutos venham a considerar. (PROJETO, 2009, p. 16)

Mesmo contestado, o modelo acadêmico proposto foi adotado pela comissão de implantação, que passou a discuti-lo nas reuniões posteriores, ocorridas no primeiro semestre de 2009. Os resultados dessas discussões foram sintetizados no projeto de implantação denominado: *Projeto de Implantação da Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam)* e entregues ao ministro da Educação, Fernando Haddad, dia 19 de junho de 2009, em Belém, Pará. Esse projeto, além de propor a mudança de nome da universidade para Uniam, “apresentou uma arquitetura administrativa e acadêmica inovadora, flexível, interdisciplinar, empreendedora, eficiente, para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento” (UFOPA, 2012, p. 22-23).

No que tange à escolha do nome da universidade, há algumas controvérsias. Segundo Gomes (2011), como a nova universidade viria a atender à grande parte da região amazônica, integrando as Mesorregiões do Sudoeste e Oeste do Pará, a própria comissão de implantação sugeriu a mudança de nome para Uniam e, em razão dessa solicitação, o deputado federal Lira Maia, res-

---

<sup>2</sup> O ingresso dos estudantes à nova universidade, segundo o Projeto de Implantação da Ufopa, deveria ocorrer gradativamente, após o Enem, em duas diferentes fases do processo seletivo, cada qual consistindo de um percurso seguido de uma etapa avaliativa final para aquela fase. Qualquer outra promoção dentro do Sistema de Educação Continuada da Uniam, seja na graduação ou na pós-graduação, seria sempre mediante exames, provas ou entrevistas e/ou avaliações do desempenho anterior e resultados classificatórios, definidos pelos Conselhos da Instituição (PROJETO, 2009).

paldado na mesma justificativa, apresentou o PL nº 4.344/2008, reivindicando a alteração do nome da primeira universidade do interior da Amazônia para o mesmo nome proposto pela comissão, mas com a sigla Uniama (Anexo F). Já Carvalho (2014) afirma que, durante a construção do projeto da nova universidade, foram realizadas várias enquetes, com a participação da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, por meio dos meios de comunicação, programas de rádios locais e pela *home page* do *Campus UFPA/Santarém* ([www.ufpa.br/santarem](http://www.ufpa.br/santarem)), quando foram apresentados três nomes: UFTA – Universidade Federal do Tapajós, UFMAZ – Universidade Federal do Baixo Amazonas e Ufopa – Universidade Federal do Oeste do Pará. Ainda segundo a autora, em todas as enquetes realizadas o nome mais votado foi UFTA, chegando a atingir cerca de 80% dos votos. Porém, por indicação da governadora do estado do Pará, o nome adotado foi Ufopa, uma vez que UFTA fazia alusão ao futuro estado do Tapajós e todo o movimento separatista que divide o estado.

Após a entrega do Projeto de Implantação ao ministro Fernando Haddad e a posse da nova reitoria da UFPA (Carlos Edilson de Almeida Maneschy, reitor; e Horácio Schneider, vice-reitor), iniciou no segundo semestre de 2009 uma série de reuniões de trabalho, realizadas pela entre a Comissão de Implantação da Ufopa e a Administração Superior da UFPA, a fim de discutir os trâmites quanto à descentralização do Campus de Santarém.

Em agosto de 2009, após o projeto de lei de criação da Ufopa ser aprovado nas Comissões de Trabalho, Educação e Finanças da Câmara dos Deputados e seguir para a análise da Comissão de Constituição e Justiça, faltando apenas apreciação do Senado Federal, aumentaram as expectativas quanto à materialização da nova universidade, que já nasceria *multicampi*, com sede na cidade de Santarém e campi nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Em 6 de outubro de 2009, a Comissão de Educação e Cultura do Senado, presidida pelo senador Flávio Arns (PT), aprovou, em caráter terminativo, a criação da Ufopa. Com isso, o projeto (PLC nº 179/2009), relatado pelo

senador Flexa Ribeiro, não foi alterado no Senado e seguiu direto para sanção presidencial (SENADO NOTÍCIAS, 2009).

Cerca de um mês após a aprovação no Senado, em 5 de novembro de 2009, por meio da Lei nº 12.085, sancionada pelo presidente da República em exercício, José Gomes Alencar da Silva, a Ufopa foi criada por desmembramento da UFPA e da Ufra, sob a égide de ser a primeira universidade pública federal sediada no interior da Amazônia, tendo como missão “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (UFOPA, 2018).

A nova universidade, ao ser criada por Decreto Presidencial, não se resumiu a um ato legal, mas sim a uma construção ocorrida ao longo de décadas, a qual teve a participação de muitos sujeitos que entre expectativas e contradições viam na implantação de uma universidade pública federal um espaço de pluralidade, de democratização e acesso à promoção e produção de conhecimentos, de possibilidade de formação de profissionais qualificados e de construção, de difusão e de defesa de uma sociedade justa e propiciadora de mais oportunidades para todos os seus integrantes.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como demonstrado ao longo da obra, a pesquisa buscou respostas para o questionamento relativo aos precedentes históricos de criação da Ufopa, considerando as contradições entre as expectativas locais geradas em diferentes tempos e espaços, assim como em diversas formas de representatividade da *universidade* no município e o que se concretizou como educação superior pública com o advento dessa instituição, que foi a primeira Ifes da Amazônia, multicampi e com a sede fora de uma das capitais dos estados.

O texto, de caráter dissertativo, construído com base nas informações obtidas em fontes orais e documentais, além da utilização de outros estudos ligados ao tema, buscou sistematizar o que estava disperso e buscar explicações complementares. Dessa forma, acreditamos que suscitam análises que vão além do escrito, do registrado e do produzido. No percurso da pesquisa, foi possível verificar, nas seguidas vezes que alguns sujeitos foram procurados para as entrevistas, que a necessidade de buscar na memória as respostas para as perguntas ampliou o olhar dos próprios entrevistados protagonistas desse processo em diferentes momentos e circunstâncias.

Analisar o processo histórico de criação da Ufopa nos pareceu, desde a concepção inicial do projeto de pesquisa, como socialmente relevante, na medida em que oportuniza aos que não estiveram envolvidos nos acontecimentos tomarem conhecimento das contradições, dos dilemas expressos em sonhos que se materializaram como problemas e, com o olhar ampliado, proporem alternativas mais consistentes para a consolidação do ensino superior público em Santarém, evitando repetir erros e equívocos, assim como, aprimorando e ampliando os acertos.

A pesquisa reiterou a compreensão, já estabelecida com as leituras precedentes, de textos fundamentados no materialismo histórico e dialético, segundo os quais, a educação, em todos os níveis e modalidades, é parte de uma totalidade social na qual a economia, a política e todas as formas de expressão cultural se encontram articuladas e profundamente vinculadas a um determinado modo de produção. Na história educacional brasileira, embora possamos identificar traços de outros modos de produção, preponderou e ainda se apresenta como hegemônico o modo de produção capitalista. Isso significa também dizer que acreditamos que só é possível entender o processo de criação e de consolidação de uma instituição de Estado, com a complexidade de uma universidade federal, se buscarmos as conexões desta com as demais instituições e também com a trama de relações destas com os sujeitos detentores de poder nas diversas conjunturas. Assim sendo, buscamos identificar e compreender as marcas históricas que a universidade brasileira agregou ao longo de sua trajetória e como essas marcas, produzidas e reproduzidas pela sociedade, interferiram na educação superior pública amazônica, paraense e santarena.

A forma escolhida para expor o resultado da pesquisa, em grande parte, segue o processo de investigação, de busca de elucidação para o problema de pesquisa e as questões que dele foram emergindo. Nos capítulos, **Os caminhos percorridos: marcas históricas da educação superior no Brasil** e **Os caminhos esperados: a Universidade Federal do Pará como referência em ensino superior público na Amazônia**, foram sistematizadas informações que permitiram apontar expectativas e contradições suscitadas durante o processo histórico de criação da Ufopa, explicitá-las e, com base nelas, formular algumas aproximações possíveis entre a história passada, a história em curso e a história que se deseja construir para a universidade pública.

A descrição e a análise dos acontecimentos com base em fontes documentais, entrevistas, noticiários de jornais e estudos anteriores demonstram que a luta pelo acesso à educação superior se deu, fundamentalmente, sobre dois fatores preponderantes: a distância e o isolamento das cidades interioranas paraenses em relação à capital do estado. Em específico, o município de Santarém, mesmo

considerado desde o início da década de 1960 como uma das principais cidades paraenses, somente após as primeiras experiências extensionistas da UFPA em 1971 que a sociedade local passou a assumir gradativamente uma postura mais crítica e reivindicativa quanto à oferta de estudos superiores.

Vale destacar que até década de 1960 a maioria da população santarena ainda estava concentrada em pequenas comunidades na zona rural e as pessoas desenvolviam atividades típicas da agricultura familiar, como arrendatário ou meeiro (COLARES, 1998). Logo, a inexpressiva quantidade de trabalhadores assalariados, as dificuldades de comunicação e de transporte, a concentração de jovens concluintes do ensino médio (antigo segundo grau) nas classes de melhor e maior poder financeiro tornava muito difícil a mobilização e a participação popular em torno de questões políticas e sociais mais amplas, como a democratização e o acesso ao ensino superior.

A presença inicial da universidade (UFPA) ocorreu em 1968 por decorrência da aplicação do primeiro e único exame de suficiência realizado pela UFPA no município. A instituição assumiu, com a realização do exame, o papel de “certificadora” e abreviou qualquer expectativa quanto à expansão da universidade naquele momento, haja vista tal ação ser amparada pela Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), constituindo uma alternativa adotada pelo MEC, em caráter emergencial, para tentar suprir a defasagem de professores do ensino secundário, principalmente nas regiões afastadas dos centros urbanos do país. Todavia, a mera aplicação de exames não supria qualquer defasagem em termos de formação ou qualificação do professor, e sim apenas “rotulava” alguns como aptos e outros como não aptos a lecionar determinada disciplina conforme os níveis de ensino.

Não muito diferente daquela primeira forma de presença, a instalação do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém (1971) limitou-se apenas à qualificação profissional de um público restrito, até o ano de 1976, quando as primeiras turmas concluíram sua formação em licenciatura curta. Podemos inferir, entretanto, que, a partir da implantação do núcleo e sua rápida desativa-

ção, houve o despertar da sociedade local quanto à necessidade de mobilização em torno do acesso à universidade pública. A esse respeito, os entrevistados foram unânimes em afirmar que os egressos das primeiras turmas de licenciatura curta ofertadas pela UFPA em Santarém foram imprescindíveis no processo de reativação do Núcleo de Educação na década de 1980 e que, mesmo diante da ausência de registros que expressem o protagonismo dessas pessoas, é notório que a mobilização social constituiu importante elemento impulsionador.

A mobilização da sociedade santarena em torno da permanência do Núcleo da UFPA revela uma das principais rupturas no campo histórico educacional no decorrer daquele contexto, com o retorno à centralização das ações da UFPA na capital do estado e, por conseguinte, um retrocesso quanto à oferta de educação superior no município de Santarém. Segmentos representativos da população, ao vivenciarem a retomada das atividades da UFPA no início da década de 1980 com a reativação do núcleo, começam a participar mais ativamente do processo reivindicatório do ensino superior público.

Ainda no que tange às mudanças, às permanências e às rupturas no campo histórico educacional local no decorrer do período estudado, notamos que a sociedade santarena até a implantação do Campus Avançado da UFSC não exercia protagonismo em relação à universidade (e muito provavelmente quanto a outros temas). Por ocasião da instalação do Campus Avançado, a população recebeu o projeto extensionista como uma “obra de caridade” exercida por seres superiores (estudantes e professores), prestadores de serviços aos marginalizadas, ou seja, uma extensão universitária “encarada como uma espécie de caridade, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor” (SAVIANI, 1987, p. 57).

É inegável, todavia, que o Projeto Rondon e, por conseguinte, a instalação do Campus Avançado da UFSC em Santarém, mesmo apresentando caráter assistencialista e intenções políticas contraditórias, viabilizou a realização de atividades contínuas e de caráter formativo no município, as quais possibilitaram, em um momento de carência em formação de professores, im-

portantes resultados. Também é por decorrência da implantação desse campus que a população passa a nutrir expectativas quanto à materialização de uma universidade pública em Santarém, pois o Campus Avançado da UFSC em Santarém, ao ser planejado e construído nos moldes adotados após a reforma universitária de 1968, contou com aparato financeiro e instalações próprias. Esses fatos conduziram a sociedade santarena, após longo período de atuação do campus, a acreditar que de alguma forma a prestação de serviços à comunidade seria revestida em acesso à educação superior pública.

O modo como essas expectativas foram transformadas em reivindicações por acesso e permanência no ensino superior em Santarém demonstra como a organização da população contribuiu para a sustentação de ações como o retorno da UFPA a Santarém por meio da reativação do Núcleo de Educação, a viabilização do Convênio UFPA/Sudam/PMS, o qual possibilitou o primeiro curso superior regular público em Santarém, a implantação e consolidação do Projeto de Interiorização da UFPA e dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs) pela manutenção do Campus da UFPA no município, a instalação do Campus da Ufra em Santarém e, por fim, a criação da Ufopa.

Saviani (1987, p. 62) afirma que

se a população não se organiza em torno de seus interesses básicos para reivindicar e para cobrar da sociedade aquilo a que ela tem direito (para cobrar, por exemplo, do Estado aquilo que elas mesmas concedem ao Estado na forma de impostos), ela não poderá se libertar e crescer.

Depreende-se assim que a mobilização social foi o fator preponderante no decorrer do processo histórico de implantação e consolidação da educação superior no município, principalmente durante o processo de interiorização da educação superior pública no estado do Pará por meio da UFPA.

Em relação à interiorização da UFPA, vale destacar que, além da participação popular, a expansão da universidade através do processo de



interiorização ocorreu em razão de acordos locais, regionais, nacionais e internacionais firmados no final da década de 1960 como parte das políticas de expansão do governo civil-militar ocorrida no país (1964-1985). Aliada a isso, há a combinação de fatores, como: primeiro, um contexto nacional em que o governo federal foi constituído como resultado da articulação entre os empresários e os militares, via golpe civil-militar, resultando em um modelo de governo caracterizado pelo autoritarismo, pois acreditava-se, assim, que a qualificação da mão de obra era necessária para o sucesso dos projetos pensados para a Amazônia e para o Brasil naquela conjuntura; segundo, era notório o consenso entre a Administração Superior da UFPA na época acerca da necessidade de interiorizar suas ações com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior, que, a princípio, objetivou a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. Por fim, a expansão da UFPA para o interior é a resposta à pressão social da população interiorana que se via distante de uma formação acadêmica.

A interiorização da UFPA constituiu-se em um projeto de notáveis contradições. Por exemplo, ao mesmo tempo que possibilitou o acesso ao ensino superior a uma parte da população interiorana do estado, mostrou a essa mesma comunidade acadêmica a face da exclusão e da precariedade. Entretanto, mesmo diante de divergências de naturezas diversas, sejam de origens interpessoais, políticas, sejam ideológicas, a consolidação do Campus da UFPA em Santarém possibilitou não apenas a formação de grande parte dos profissionais da região centro oeste paraense, como também serviu de base acadêmica e administrativa tanto para a criação dos Institutos de Ciências da Educação e da Sociedade da Ufopa quanto para essa universidade como um todo.

De igual modo, os demais campi (UFSC e Ufra) constituíram importantes aportes para a criação da Ufopa, seja no repasse de suas instalações físicas, seja por terem se constituído na base dos cursos de Engenharia da universidade, seja na formação e na disseminação de ex-

periências e saberes que perduraram e materializaram-se na nova universidade. É possível perceber ainda “que a chegada do ensino superior na Amazônia está relacionada a interesses políticos e econômicos dos governantes, seja no âmbito Estadual, seja no Nacional”. (DE FIGUEIREDO, 2020, p. 27).

O percurso histórico compreendido entre o que se pode denominar de origem da educação superior no município de Santarém até a criação da Ufopa é repleto de contradições de natureza diversa e em tempos distintos, indo desde as condições materiais de trabalho, a falta de infraestrutura, as estruturas acadêmico-pedagógicas até às expressões e manifestações políticas, psicológicas e emocionais. Entretanto, é perceptível que a cada fase estudada as contradições foram renovadas e constituíram-se em um escopo para novas expectativas, representadas pela luta por democratização da universidade pública.

Ao pesquisar, analisar e descrever a trajetória da educação superior pública em Santarém, constituindo os precedentes históricos de criação da Ufopa, apreendemos que muitas contradições e expectativas surgidas nesse percurso foram recorrentes durante a criação da universidade, pois não há como negar que o processo de debates anteriores à criação da Ufopa foi imperfeito em razão da metodologia que privilegiou eventos de informação em detrimento de mecanismos de esclarecimento e convencimento, considerando que a nova instituição de ensino superior trazia mudanças de grande impacto. De igual modo, não há como minimizar o ideário criado durante mais de três décadas de espera pela criação de uma universidade pública no município.

Esses apontamentos demonstram que, ao se criar a Ufopa por meio de um decreto presidencial, essa ação não se resumiu a um ato legal, mas a uma construção ocorrida ao longo de décadas, a qual teve a participação de muitos sujeitos que, entre expectativas e resoluções ou frustrações, viam na implantação de uma universidade pública fe-

deral um espaço de acesso à promoção e à produção de conhecimentos, de democratização e pluralidade. Como enfatiza Carvalho (2014, p. 138), “o maior desafio era trazer essa nova universidade para Santarém, o que só se conseguiria com o apoio da sociedade e das lideranças políticas do estado do Pará”, o que de fato ocorreu, pois a nova universidade, resultado das relações sociais e políticas, trouxe outras perspectivas quanto à construção da cidadania por meio de produção de conhecimento, assim como da inovação tecnológica, de soluções sociais inovadoras, de possibilidade de formação de recursos humanos qualificados e a serviço da sociedade.

Quanto às novas expectativas, contradições e resultados com a criação da Ufopa, a pesquisa não assumiu tamanho desafio e não teve a intenção de encerrar nela as discussões, ao delimitar os objetivos do estudo no tempo histórico, compreendido entre “os precedentes históricos da Ufopa até a sua criação”. Dessa forma, propomos, a partir desta obra, novas investigações capazes de formular aproximações, propor reflexões e analisar a complexidade dos aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a universidade, especialmente nessa atual conjuntura em que o ensino superior público atravessa um momento cheio de desafios oriundos da pressão do modelo societário capitalista neoliberal, das pressões vindas da sociedade civil que, de modo autêntico, reclama a necessária contribuição das universidades e, ainda, do assustador discurso ideologizado que coloca em xeque o real valor da instituição pública, focando sempre nas deficiências e fragilidades do setor público.

Nessa perspectiva, é possível inferir que, mesmo diante de tantas controvérsias ocorridas em diferentes espaços e tempos de realização da educação superior no município, a universidade pública, seja na forma de núcleo, campus, seja unidade descentralizada, é a principal responsável pelas mais significativas e recentes transformações ocorridas na região oeste paraense. Desse modo, ao reconstruir-se a história da educação superior pública, ainda que num enfoque regional e com as limitações originá-

rias da quase ausência de registros institucionais, constatamos, no período pesquisado, que a educação superior pública se fortaleceu nos momentos em que houve pressão dos grupos interessados e forçou-se a concretização de parte das muitas propostas encaminhadas pelos governos.

Por fim, esperamos que a universidade pública seja sempre motivo de luta da sociedade por novos avanços, mantendo as conquistas de laicidade, gratuidade, autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A defesa intransigente da universidade pública é a garantia de que o conhecimento será produzido e apropriado por camadas cada vez mais amplas da população.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política** [on-line], v. 24, p. 113-126, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2019.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMATO, G. L. **Aula prática de Brasil: ditadura, estudantes universitários e o imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985)**. 2015. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em História) – UFMG, 2015.

ARAGÓN, L. E. **Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, 2001.

BEZERRA NETO, L.; COLARES, A. A. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial na pesquisa histórico-educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 1-15, 2002.

BOAVENTURA, E.M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. p. 79-108. SCIELO

Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BOTO, Carla. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 282-299, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Relatório de Avaliação da Primeira Etapa do Programa de Interiorização da UFPA**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Conselho Federal de Educação: 1987**. Autorização para oferecer cursos de Licenciatura Plena em História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática, em regime intensivo e fora da sede, dentro de seu Projeto de Interiorização. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002223.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2015 a. Disponível em: [file:///C:/Users/Penildon/Downloads/analise\\_expansao\\_universidade\\_federais\\_2003.pdf](file:///C:/Users/Penildon/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003.pdf). Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/2013-analise\\_expansao\\_universidade\\_federais\\_2003\\_2012.pdf](http://www.anped11.uerj.br/2013-analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf). Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade!**; Período de 2003 a 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Diretrizes gerais**. Brasília, DF: MEC: SESu, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRITO T.T.R.; CUNHA, A.M.O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. Artigo publicado na revista **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista, BA: Ed. UNESB, 2009. Disponível em: <http://www.uesb.br/editora/publicacoes/APRENDER%20N%C2%BA.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

BUFFA, E; PINTO, G. A. O território da universidade brasileira: o modelo de campus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 21, n. 67, out./ - dez. 2016.

CAMARGO, A. C.; MEDEIROS, L.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. UFPA: Um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 185-199.

CAMARGO, A. M. de. A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA. Belém: **Revista Ver a Educação**, v. 4, nº 1, p. 31-60, 1998.

CARVALHO, E. N. **A Interiorização do Ensino Superior na Amazônia: o caso de Santarém no oeste do Pará - 1985 a 2010**. 2014267f. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

CARVALHO, E. N. A Contextualização do Ensino Superior em Santarém-Pará. Artigo, **Revista Geo**. UERJ nº 26, 2015, p. 136-151: Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/11689/13394>. Acesso: 1 jun. 2018.

CASTRO, A. T. K. **Extensão universitária e formação política na universidade pública**: o caso do Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC. Dissertação. (Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134809>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob a nova perspectiva**. In: Reunião Anual da ANPED. Anais. Conferência na sessão de abertura. Poços de Caldas, ANPED, 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Ed. UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. Folha de São Paulo, 6 jul. 1977. In: PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CHAVES, V.L.J. Expansão da privatização: mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 11, p. 481-500, 2010.

COLARES, A. A. **A história da educação em Santarém**: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985). Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

COLARES, A. A. (2016). Os profissionais da educação diante dos desafios de produzir e socializar conhecimentos. **Revista Exitus**, 2(1), 13-24.



Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/53>

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COLARES, A. A. **Ensinar e Aprender**: história e memória. Curitiba: CRV, 2019.

COLARES, A. A. **Modelo Acadêmico da Ufopa**: avaliação preliminar e propostas de ajustes. Artigo. Ufopa, 2013. Santarém/PA. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/reitoria/modelo-academico-da-ufopa-avaliacao-preliminar-e-propostas-de-ajustes/view>. Acesso: 14 out. 2019.

COLARES, A. A. **Sociedade e educação em Santarém - PA: estudo do período em que o município foi de segurança nacional (1969/1984)**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9236>. Acesso em: 13 mar. 2019.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Fontes para Estudos Históricos da Educação Escolar**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.20.pdf). Acesso em: 2 ago. 2018.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; SCHAFFER, N. C. Memórias de professores da Amazônia. In: **Pesquisa Educacional na Amazônia**: relatos

de iniciação científica (CNPq/PIBIC) em Rondônia. Campinas: Átomo e Alínea, 2008, v. 1, p. 10-17.

COLARES, A. A.; FERREIRA, M. A. V.; COLARES, M. L. I. S. Ensino superior na Amazônia: cooperação interinstitucional e a formação de uma escola de pensamento. Disponível em: **Práxis Educacional**/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 13, n. 25 (mai./ago. 2017). – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6594>. Acesso em: 24 jan. 2019.

COLARES, M. L. Panorama da Educação em Santarém. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 95-113, set. 2006 - ISSN: 1676-2584/20064. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art07\\_23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art07_23.pdf). Acesso em: 4 jun. 2018.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

COSTA, M. R.S e SOUZA, R.R. A trajetória do curso de Pedagogia da UFPA na região oeste do Pará - da década de 1970 a 2009: instalação e consolidação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPi | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7720>. Acesso em: 29 jan. 2019.

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

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed., São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior; da Colônia à Era Vargas**. 3. ed., São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educ. Soc. [on-line]**. 2004, v. 25, n. 88, p. 795-817. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CUNHA, L. A. Ensino superior no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 151-204 (Coleção Historial, 6).

FAVERO, M. L. de A. A universidade no Brasil: das origens às reformas universitárias de 1968. **Educ. rev. [on-line]**. 2006, n. 28, p. 17-36. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 23 maio 2018.

FÁVERO, M.L.A. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930-45)**. 2. ed., Brasília: Plano, 2000.

FONTES, E. J. O. Comissão da Verdade na Universidade Federal do Pará: a criação de um acervo digital com testemunhos de violações dos direitos humanos. **História Oral**, v. 21, n. 2, p. 109-129, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://memorialcesarleite.com.br/storage/pesquisas/tbyuadVaBMappAaVCUXUBxENEhcctUWMnn4GA4M8.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

FONTES, E. J. O. **UFPA 50 anos - História e Memória**. Belém, UFPA, 2007.

FONTES: E. J. O. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis**, n. 20, p. 95, 2012.

FIGUEIREDO, N. G. de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020098, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1285. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1285> Acesso em: 21 nov. 2019.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOMES, Izabel Cristina Colares. **O processo de criação de uma universidade para a Amazônia**: os bastidores da construção da Ufopa, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LESSA, Carlos: A crise da universidade no Brasil. **Teoria e Debate**, n. 50, fev./mar./abr./2002. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2002/02/17/a-crise-da-universidade-no-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.141-176.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2006, p. 1-17, 2006.

MENDONÇA, Z. G. de C. **Extensão**: uma política de interiorização da Universidade Federal do Goiás. (1972-1994). PPGED/Uberlândia. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br>. Acesso em: 12 maio 2018.

MIDDLEJ, M. M. B. C. Memória e Territorialidade do Ensino Superior: a trajetória da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História, Memória e Educação**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2011, p. 153-173.

MINTO, L. W. Administração escolar no contexto da nova república (1984...). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 140-165, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4918/art10\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4918/art10_22e.pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas. 2011.

MINTO, Lalo W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do Golpe de 1964 aos anos 90. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MINTO, Lalo W. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro**: sentido histórico e questões para os movimentos sociais, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.16.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.

MONTEIRO, Regina Clare. **CACS (Campus Avançado de Cruzeiro do Sul):** uma análise crítica. 1990. 211f. Dissertação (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/25279.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MORAES, C. da C. **A Universidade Federal do Pará em tempos de Reforma Universitária.** In: UFPA 50 anos: histórias e memórias. Universidade Federal do Pará. Belém, EDUFPA, 2007.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional.** 2006. In: Navegando na História da Educação Brasileira (HISTEDBR). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 35-47, jul./nov. 2013.

NORONHA, O. M. **História da educação:** sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, R. de N. V. **A interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de Serviço Social:** uma relação a concretizar (1986-2006). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 11 maio 2018.

ORSO, P.J. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. p. 43-62. In: ORSO, P.J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PRAVATO, C. M. Projeto Rondon e ensino no Brasil: construção de uma aliança entre o conhecimento empírico e científico. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Covilhã, Portugal, p. 1-37, 2011. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/pravato-camila-projecto-rondon-e-ensino-no-brasil.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO: **Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAM. Comissão de Implantação**. Santarém: UFPA, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. [et al.]. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p.75-94 (Coleção Memória da Educação), 2007.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13\\_35.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

SANTOS, Ana Cristina Gomes. **Demanda e necessidade de informação dos participantes do Programa de Extensão “UFRA na Reforma Agrária”**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, Orientadora: Maria Nélide González de Gómez. Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica** - v.8, n.2, ago./dez.2010; p. 4-17.  
Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, v. 10, n. especial, São Paulo, 2008, p. 147-167.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 b.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. IN: NASCIMENTO, M. I. M. [et al.]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007 a.



SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno CEDES [on-line]**. 2008, vol. 28, n.76, p.291-312. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 28 maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas (SP) - ISSN 1676-2584, v.18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article>. Acesso em: 9 jan.2019.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p.117-124, fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/15.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Editora UFPR Educ. rev. [on-line]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 maio 2018.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, p. 191-202, 2006.

SILVA, M. A. Da universidade à universalidade das práticas de ensinar. **Poesis Pedagógica** - v.5/6, n.2 dez./jan.2007/2008; p.73-93. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/viewFile/10839/7198>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SILVA, S. P. **Formação inicial de professores:** uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5878>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOUSA, M. P. S. **Expansão da educação superior no Pará:** programas Expandir e Reuni e a composição dos quadros docentes dos campi da UFPA – 2001-2010/Maria Páscoa Sarmento de Sousa, 2011.

SOUZA Ranyelle Foro de; CORREA, Homero Vilar. Da gênese do ensino superior em Belém do Pará à criação da Escola de Agronomia da Amazônia: uma contribuição à historiografia da educação. In: SILVA, Victor Daniel de Oliveira e. **Gestão Pública:** um olhar dos servidores. Belém: Edufra, 2018. Disponível em: [http://www.progep.ufra.edu.br/images/conteudo/gestao\\_publica\\_livro/Gestao\\_Publica\\_Um\\_olhar\\_dos\\_servidores\\_Alta\\_Resolucao.pdf](http://www.progep.ufra.edu.br/images/conteudo/gestao_publica_livro/Gestao_Publica_Um_olhar_dos_servidores_Alta_Resolucao.pdf). Acesso: 14 out. 2019.

SPIAZZI, D. T. **Memorial Projeto Rondon:** um espaço de pesquisa, preservação e valorização da história do Projeto Rondon na UFSM. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural – História e Memória). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10991>. Acesso em: 2 mar. 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989. 186p. Disponível em: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_adicionais.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_adicionais.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2004.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois**. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

*Leis, Decretos e Portarias*

BRASIL. Atos do Governo. **Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Ano LXXXV, n. 20, Seção 1, 1946h. Publicação original disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2190192/pg-15-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-24-01-1946/pdfView>. Acesso em: 21. fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm). Acesso: 21. fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial nº 478, de 24 de junho de 1954**. Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para exercício do magistério no curso secundário. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP. Rio de Janeiro, v. XXII; n. 55, jul./-set. 1954, p. 192-194.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 866, de 12 de setembro de 1969**. Decreta a intervenção federal no Município de Santarém, Estado do Pará, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Brasília, 3 de março de 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-866-12-setembro-1969-375458-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm). Acesso em: 12 set. 2019

### *Relatórios*

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Conselho Federal de Educação**. 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007479.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório final de implantação do campus avançado da UFSC em Santarém**, Florianópolis, 1971.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório das atividades da equipe 61**, Florianópolis, 1975.

### *Jornais*

JORNAL DE SANTARÉM. **O Projeto Rondon em Santarém**. Santarém, 15 de janeiro de 1972.

JORNAL DE SANTARÉM. **Campus e MEB vão atuar no interior**. Santarém – PA, ano I, p. 47, 20 de abril de 1980.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ. **Campus**. Rio de Janeiro, RJ. 1º Caderno, fl. 4, ano 1971, Edição 24031, 16 de agosto de 1971. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=21282&url=http://memoria.bn.br/docreader#) Acesso em: 12 mar. 2019.

JORNAL O ESTADO. **A UFSC na Amazônia**. Florianópolis. Edição Especial, p. 17, ano 1978.

JORNAL OLHO DE BOTO, 2008. Disponível em: <http://jornalolhodeboto.blogspot.com/2008>. Acesso: 16 de out. 2019.

### *Revistas*

INTERIOR, Revista bimestral do Ministério do Interior. A Universidade Descobre o Brasil. **Sagui, Quati, sustos e gritos às vezes perturbam a calma no Campus de Santarém**. Brasília, ano IV, nº 33, jul./ago. 1980.

UFSC. **50 anos: trajetórias e desafios**/Roselane Neckel e Alita Diana Corrêa Küchler, organizadoras. Florianópolis: UFSC, 2010.

### *Sites*

SENADO NOTÍCIAS. **Flexa Ribeiro comemora aprovação de projeto que cria a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA**. Da Redação|6/10/2009, 15h50. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/10/06/flexa-ribeiro-comemora-aprovacao-de-projeto-que-cria-a-universidade-federal-do-oeste-do-para>. Acesso: 19 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Missão e Visão de Futuro**. 2018. Publicado: 26 de março de 2018, 14h05. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/missao-e-visao-de-futuro/>. Acesso em: 19 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Histórico e Estrutura**. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/includes/pagina.php?cod=historico-e-estrutura>. Acesso em: 7 maio 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **O processo de interiorização.** Disponível em: [https://multicampi.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=48](https://multicampi.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=48). Acesso em: 7 maio 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Vice-Reitoria: Interiorização.** Disponível em: [http://vicereitoria.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=15](http://vicereitoria.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=15). Acesso em 7 maio 2019c.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. **UFRA celebra 67 anos de contribuições para o desenvolvimento da região.** UFRA 2018. Publicado: terça, 17 de abril de 2018, 9h47. Disponível em: [https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1584](https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1584). Acesso em: 10 set. 2019.

#### *Documentos Oficiais*

BRASIL, Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00332/2007/MP/MEC.** Brasília, 11 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/332%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/332%20-%20MP%20MEC.htm). Acesso: 16 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará: 1986-1989.** Belém, 1986a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **I Projeto Norte de Interiorização: documento das instituições de ensino superior da Amazônia, 1986-1989.** Belém/PA, 1986b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.355, de 3 de fevereiro de 1986 – CONSUN/UFPA,** Belém, 1986c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Anuário Estatístico 2007.** Belém: UFPA, 2007. Disponível em: [www.proplan.ufpa.br](http://www.proplan.ufpa.br). Acesso em: 7 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento**. 2001-2010. Belém, PA: 2003. Edufpa. Disponível em: [http://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/documentos/PDI\\_2001-2010.pdf](http://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/documentos/PDI_2001-2010.pdf). Acesso em: 8 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Autoavaliação: Relatório 2009**. Belém, PA. 2010. PROPLAN. Disponível em: <http://www.cpa.ufpa.br/docs/Relat%C3%B3rio%20de%20Auto%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20UFPA%202009.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto de Transformação do Campus Universitário de Santarém no Centro Universitário Federal do Tapajós** – Santarém/Pará, versão 2000, ano 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016)** – Santarém/PA, ano 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa (2012-2016)** – Santarém/PA, ano 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Documento Indutor do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (PDI 2019-2023)** – 2019. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento\\_indutor\\_-\\_gts.pdf](http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_-_gts.pdf). Acesso em: 7 set. 2019.

#### *Pareceres*

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do Credenciamento dos campi fora de sede da Universidade Federal Rural da Amazônia nos Municípios de Santarém, Paragominas e Capitão Poço, no Estado do Pará. **Parecer CNE/CES nº 116/2008, de 3 de julho de 2008**.

Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. A Câmara de Educação Superior Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF, 2008.

### *Resoluções*

RESOLUÇÃO Nº 1.872/CONSEPE/UFPA, DE 3 DE SETEMBRO DE 1990. **Cria o Curso de Pedagogia no Município de Santarém – Pará.** Disponível em: [http://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/1990/1872%20Cria%20curso.pdf](http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1990/1872%20Cria%20curso.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

RESOLUÇÃO Nº 1.873, DE 3 DE SETEMBRO DE 1990. **Cria o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais no Município de Santarém - Pará.** Disponível em: [http://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/1990/1873%20Cria%20curso.pdf](http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1990/1873%20Cria%20curso.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

RESOLUÇÃO Nº 920, DE 1º DE MARÇO DE 1983. **Aprova o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, visando à instalação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia,** a ser sediado em Santarém. Disponível em: [http://sege.ufpa.br/boletim\\_interno/downloads/resolucoes/consepe/1983/920%20Aprova%20projeto.pdf](http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1983/920%20Aprova%20projeto.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA – UFRA. **RESOLUÇÃO Nº 11, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2006.** CONSEPE/UFRA. Autoriza a criação do curso de Engenharia Florestal, fora de sede, no município de Santarém. Disponível em: [https://novo.ufra.edu.br/images/Conselhos\\_Superiores/CONSEPE/2006/resolucao\\_11\\_2006\\_consepe.pdf](https://novo.ufra.edu.br/images/Conselhos_Superiores/CONSEPE/2006/resolucao_11_2006_consepe.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

### *Outros*

PINTO, Walter. **A Fundação do Campus Pioneiro da UFPA.** Beira do Rio, Belém, PA, ano 4, n. 51, p.4, jun./jul. 2007. Disponível em: <http://www.>



jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2007/108-edicao-especial--50-anos-da-ufpa/309-a-fundacao-do-campus-pioneiro-da-ufpa. Acesso: 3 maio 2019.

LESSA, Carlos: A crise da universidade no Brasil. **Teoria e Debate**, n. 50, fev./mar./abr./2002. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/2002/02/17/a-crise-da-universidade-no-brasil/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

### *Entrevistas*

UFPA, 2011a, **Universidade Multicampi - 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará**: entrevista com Aldo Gomes Queiroz; Disponível em: <http://multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/952>. Transcrita por SOUSA, F.M. L. em 16 de outubro de 2019.

UFPA, 2011b, **Universidade Multicampi - 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará**: entrevista com Nilson Pinto Oliveira; Disponível em: <http://multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/934>. Transcrita por SOUSA, F.M. L. em 26 de outubro de 2019.



## APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.

Nome	Idade	Identificação utilizada	Relação com o Estudo
Rosilda das Chagas Wangham	82 anos	WAN-GHAM (2018)	Estudante do Núcleo da UFPA instalado em Santarém em 1971. Primeira Coordenadora local do Núcleo da UFPA em Santarém (1983-1985). Servidora pública aposentada.
Raimundo Navarro dos Santos	75 anos	NAVARRO (2019)	Estudante do Núcleo da UFPA instalado em Santarém em 1971, Vereador, Secretário Municipal de Educação (1989-1992). Professor aposentado.
Marilza Serique Santos	68 anos	SERIQUE (2019)	Estudante do Núcleo de Educação da UFPA em Santarém: Licenciatura Curta em conclusão em 1976 e Licenciatura Plena em 1986. Atuou também como professora no Núcleo de Educação nos anos de 1985-1986. Atualmente professora aposentada, atua como Diretora de Ensino na Secretária Municipal de Educação (Semed).
Rodolfo Hans Geller	69 anos	GELLER (2019)	Estudante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) atuou no campus avançado da UFSC em Santarém, inicialmente ainda como estudante integrou uma das equipes do projeto Rondon, posteriormente passou a integrar o quadro de docentes do Campus. Atualmente advogado e professor de instituição de ensino superior privada.
Mário Adônis Silva	64 anos	SILVA (2019)	Estudante do Curso de Pedagogia do Núcleo da UFPA em Santarém ofertado via Convênio UFPA/Sudam/PMS (1983-1987), Professor do Campus da UFPA em Santarém e atualmente Professor da Ufopa.

Ronan Manuel Liberal Lira	79 anos	LIBERAL (2019)	Ex-prefeito do Município de Santarém (1081-1985) concedeu a cessão das dependências da Escola Municipal Dr. Everaldo de Sousa Martins à UFPA para implantação do Núcleo de Educação, atuou no Convênio UFPA/Sudam/PMS (1983-1987) e do Projeto de Interiorização da UFPA.
Aldo Gomes Queiroz	67 anos	QUEIROZ (2019)	Primeiro Coordenado do Campus da UFPA em Santarém permaneceu no cargo durante 16 anos ininterruptos (1986-2002). Durante a implantação do Projeto de Interiorização - PI da UFPA era o único professor da instituição lotado no Campus de Santarém. Atuou no projeto de criação da Ufopa e na primeira equipe de gestão superior da universidade. Atualmente professor da Ufopa.

**Fonte:** Instrumento da pesquisa.

## APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA)

	Universidade Federal do Oeste do Pará Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação	
---	---	--

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_, Idade \_\_\_\_\_, Estado Civil \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar do estudo denominado **“O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970 – 2009)”**. A pesquisa vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFOPA) pela mestrandia **Francisca Márcia Lima de Sousa**, sob a orientação do **Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares**. O objetivo da pesquisa é *analisar o processo histórico de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, e por consequência, a compreensão das contradições entre as expectativas locais, e o que se concretizou em forma de educação superior pública na região*. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora aplique questionário com questões voltadas para a pesquisa. Estou ciente de que as informações obtidas têm como única finalidade a presente. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a pesquisadora pelo telefone ( ) \_\_\_\_\_ ou pelo e-mail: [marciaufopa@gmail.com](mailto:marciaufopa@gmail.com), bem como, é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo

o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém, PA, 19 de maio de 2018.

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa



---

Francisca Márcia Lima de Sousa  
Pesquisadora Responsável

---

Professor Dr. Anselmo Alencar Colares  
Orientador da Pesquisa

## APÊNDICE C - MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

	<p>Universidade Federal do Oeste do Pará Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação</p>	
---	---	--

### DISCENTE

Tendo em vista sua participação como estudante do primeiro Núcleo da UFPA em Santarém, gostaria que falasse sobre:

1- O que representou a UFPA (O Núcleo e o Campus) em sua vida, e para Santarém. Qual a importância da universidade em sua opinião para a comunidade e particularmente para sua vida? Houve mudanças significativas na sua vida pessoal e profissional a partir do ingresso ao ensino superior?


Um pouco da sua vida hoje, o que faz, o que a Educação Superior possibilitou você realizar?

2. Gostaria de saber quais as principais dificuldades e desafios enfrentados durante o curso?

3- Como foi o seu relacionamento com os colegas, professores e coordenação do núcleo/campus na época?

4- Quanto à implantação do núcleo/campus da UFPA em Santarém como você avalia a participação dos políticos locais, dos estudantes e dos profissionais de educação neste processo?

## ANEXO A – PROCESSO 21.495

  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
SUB-REITORIA DE PLANEJAMENTO

Processo 21.495  
"CAMPUS" AVANÇADO DA UFSC EM SANTARÉM

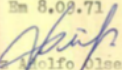
Magnífico Reitor,

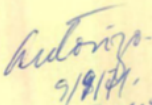
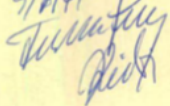

Submetemos à apreciação de V. Magnificência o nome do Professor MIROSLAU WOLOWSKI e o nome do servidor BALTAZAR CARIONI para as funções, respectivamente, de DIRETOR e ADMINISTRADOR do CAMPUS AVANÇADO desta Universidade em Santarém, Estado do Pará.

Ambos candidataram-se às respectivas funções e possuem condições de bem representarem nossa Universidade nessa importante missão.

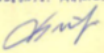
Para completarem a comissão que deverá seguir dia 12 para Santarém sugerimos os nomes dos Professores Lauro Caldeira de Andrada, Fernando Osvaldo de Oliveira e Edio Chagas, este último na hipótese de não ser designado, nesta oportunidade, o Diretor Adjunto do CAMPUS AVANÇADO.

Em 8.08.71

  
Prof. João Alfredo Olsen da Veiga  
Coordenador Geral do GTU-Santarém

  
Antonio  
9/9/71  
  
Tereza  
  
Rick

PORTARIA 355/71 - CONSTITUI O GTU  
396/71 - DESIGNA DIRETOR: PROF. MIROSLAU CASIMIRO WOLOWSKI  
397/71 - DESIGNA ADMINISTRADOR: BALTAZAR CARIONI  
416/71 - DESIGNA DIRETOR-ADJUNTO: HAMILTON IAVI



Fonte: Arquivo UFSC (Acervo da pesquisadora).

## ANEXO B – JORNAL DE SANTARÉM. NOTÍCIA: PARCERIA ENTRE CAMPUS AVANÇADO DA UFSC E MOVIMENTO EDUCACIONAL DE BASE (MEB).

### MEB vão atuar no interior

O Diretor do Campus Avançado de Santarém, mantido pela Universidade Federal de Santa Catarina, Júlio Wiggers, durante a semana passada esteve mantendo uma série de contatos com a Coordenadora do Movimento de Educação de Base-MEB, Aurenice Gabler, quando debateram vários assuntos sobre o trabalho em conjunto que as duas entidades vão desenvolver no interior do município de Santarém.

No ano de 1977, o Campus Avançado e o MEB realizaram uma série de trabalhos em conjunto no interior, entretanto, com a redução do efetivo de estudantes vindo do Sul, mensalmente, para desenvolverem suas atividades, foi suspensa a assistência do Campus, tendo somente o MEB continuado seu trabalho de educação de base. Agora, com a entrada do professor Júlio Wiggers para a direção do C.A.S., vários contatos estão sendo mantidos a fim de reativar essa assistência à população do interior.

É pensamento do Campus Avançado e do MEB, que já vem atuando há muitos anos no interior, desenvolverem atividades culturais, esportivas, promover cursos, prestar assistência médica e odontológica e, também, incrementar o cultivo da agricultura e expansão da pecuária para o povo do interior. Esse trabalho até o mês de junho será iniciado. De início serão desenvolvidas atividades no setor agrícola, que é o mais importante da região.

**Fonte:** JORNAL DE SANTARÉM, Ano I – 47; Domingo, 20 de abril de 1980; Santarém, Pará.



# ANEXO C – NOTÍCIAS DE JORNAIS SOBRE O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA UFPA EM SANTARÉM, EM 1979.

## Complementação da licenciatura curta vai sair

Além de entrar a fim de semana, a Universidade Federal do Pará resolveu reatuar o Núcleo Universitário de Santarém para que, dentro de dois anos, seja concluída a total graduação. A medida se vem beneficiar a corpo docente de Santarém que, na sua maioria, é composta de professores que possuem licenciatura curta e que desejavam a complementação.

A reatuação do núcleo se fará a partir do mês de janeiro e antes da complementação aos professores que já possuem licenciatura curta haverá também vagas para outros professores que desejam entrar para a vida universitária nos áreas de Filosofia e Pedagogia.

Sem dúvida alguma a medida se beneficiará a classe estudantil que assim poderá dispor de maior-qualidade para a prestação do desenvolvimento da aprendizagem que sem dúvida alguma se caracterizará por um trabalho sério e

## Presidente da Associação Comercial diz que não há hora extra

O presidente da Associação Comercial de Santarém, Lúcio Medeiros, afirmou que não há hora extra para os funcionários públicos. Ele afirmou que os funcionários públicos não têm direito a hora extra, pois o pagamento é feito por hora trabalhada. Medeiros afirmou que os funcionários públicos não têm direito a hora extra, pois o pagamento é feito por hora trabalhada. Ele afirmou que os funcionários públicos não têm direito a hora extra, pois o pagamento é feito por hora trabalhada.



Lúcio Medeiros

Fonte: Jornal de Santarém, 16 de dezembro de 1979.

# Jornal de Santarém

ANO 1 - nº 11  
Santarém - Pará  
Domingo, 23 de dezembro de 1979

## A Província do Pará

---

### Vestibular 80—Português será a última prova

Além disso que a Comissão Organizadora de Exames em Língua Portuguesa, em Lúcio Medeiros, afirmou que os funcionários públicos não têm direito a hora extra, pois o pagamento é feito por hora trabalhada.

Francisco Mota e Joly Freitas

Reunião dos alunos que trabalham dentro e fora de casa.

## Matrículas ao Vestibular estão sendo confirmadas

Desde o dia 22 do mês passado, que se encontram abertas na Escola de 2º Grau Alvaro Adolfo da Silveira, as inscrições para confirmação de matrículas para o Vestibular da Universidade Federal do Pará.

Até agora foram confirmadas as matrículas de candidatos com seus respectivos nomes iniciados até a letra M. Dias 6 e 7, a confirmação será feita aos que têm os nomes iniciados de N a R, ficando para 8 e 9, os de S a Z.

Para confirmar a sua matrícula, o candidato tem que apresentar requerimento da inscrição, uma fotografia 3 x 4, carteira de identidade, prova de conclusão de estudos de 2º grau, ou de que está cursando a última série desse grau, ou documento equivalente, prova de que é eleitor e está em dia com suas obrigações eleitorais, para os candidatos maiores de 18 anos, documentos que comprovem situação de legalidade para com o Serviço Militar, para os candidatos maiores de 18 anos e do sexo masculino.

Para os aprovados, estarão disponíveis na área de Ciências Humanas, 1090 vagas; 490 em Ciências Biológicas, 700 em Ciências Exatas e 240 em Letras e Artes.

Fonte: Jornal de Santarém, 04 de novembro de 1979.

Fonte: Jornal de Santarém, 23 de dezembro de 1979.

## ANEXO D - PROJETO DE LEI (PL) Nº 2.879/2008.

### PROJETO DE LEI

Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências.

#### O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica criada a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, criada pela Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002.

Parágrafo único. A UFOPA, com natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, terá sede e foro no Município de Santarém, Estado do Pará.

Art. 2º A UFOPA terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.

Art. 3º A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UFOPA, observado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, no seu estatuto e nas demais normas pertinentes.

Art. 4º Passam a integrar a UFOPA, independentemente de qualquer formalidade, os cursos de todos os níveis, integrantes do campus de Santarém e da Unidade Descentralizada da UFRA/Tapajós.

Parágrafo único. Os alunos regularmente matriculados nos cursos ora transferidos passam automaticamente, independentemente de qualquer outra exigência, a integrar o corpo discente da UFOPA.

Art. 5º Ficam redistribuídos para a UFOPA os cargos ocupados e vagas do Quadro de Pessoal da UFPA, disponibilizados para funcionamento do campus de Santarém e dos Núcleos em Itaituba e Oriximiná e da Unidade Descentralizada da UFRA/Tapajós, na data de publicação desta Lei.

Art. 6º Ficam criados, para compor o quadro de pessoal da UFOPA:

I - quatrocentos e trinta e dois cargos efetivos de professor da carreira de magistério superior;

II - cento e vinte cargos efetivos técnico-administrativos de nível superior, na forma do Anexo; e

III - duzentos e doze cargos efetivos técnico-administrativos de nível médio, na forma do Anexo.

Parágrafo único. Aplicam-se aos cargos a que se referem o caput as disposições do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, de que tratam a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, a Lei nº 10.302, de 31 de outubro de 2001, e a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, bem como o regime jurídico instituído pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 7º O ingresso nos cargos do Quadro de Pessoal efetivo da UFOPA dar-se-á por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos.

Art. 8º Ficam criados, no âmbito do Poder Executivo Federal, os seguintes cargos e funções para compor a estrutura regimental da UFOPA:

I - quarenta e um Cargos de Direção - CD, sendo um CD-1, um CD-2, quinze CD-3 e vinte quatro CD-4; e

II - cento e setenta Funções Gratificadas - FG, sendo quarenta e nove FG-1, vinte quatro FG-2, trinta e três FG-4, quinze FG-5, quatro FG-6 e quarenta e cinco FG-7.

Art. 9º O provimento dos cargos efetivos e em comissão criados por esta Lei fica condicionado à comprovação da existência de prévia dotação orçamentária suficiente para atender às projeções de despesa de pessoal e aos acréscimos dela decorrentes, conforme disposto no § 1º do art. 169 da Constituição.

Art. 10. Ficam criados os cargos de Reitor e Vice-Reitor da UFOPA.

Art. 11. A administração superior da UFOPA será exercida pelo Reitor, nomeado de acordo com o disposto na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e pelo Conselho Universitário, no limite de suas respectivas competências, a serem definidas no estatuto e no regimento interno.

UFOPA § 1º A presidência do Conselho Universitário será exercida pelo Reitor da

§ 2º O Vice-Reitor, nomeado de acordo com o disposto na Lei nº 5.540, de 1968, substituirá o Reitor em suas ausências e impedimentos legais.

§ 3º O estatuto da UFOPA disporá sobre a composição e as competências do Conselho Universitário, de acordo com a legislação pertinente.

Art. 12. O patrimônio da UFOPA será constituído por:

I - bens da UFPA e da UFRA, disponibilizados para o funcionamento do campus de Santarém e dos Núcleos em Itaituba e Oriximiná e da Unidade Descentralizada da UFRA/Tapajós na data de publicação desta Lei, formalizando-se a transferência nos termos da legislação e procedimentos pertinentes.

II - bens e direitos que a UFOPA vier a adquirir ou incorporar;

III - doações ou legados que receber; e

IV - incorporações que resultem de serviços realizados pela UFOPA, observados os limites da legislação pertinente.

Parágrafo único. Os bens e os direitos da UFOPA serão utilizados ou aplicados exclusivamente para consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados, a não ser nos casos e nas condições permitidos em lei.

Art. 13. Os recursos financeiros da UFOPA serão provenientes de:

I - dotações consignadas no Orçamento Geral da União, créditos adicionais, transferências e repasses que lhe forem conferidos;

II - doações, auxílios e subvenções que venham a ser concedidos pela União, Estados e Municípios ou por quaisquer entidades públicas ou privadas;

III - recursos provenientes de convênios, acordos e contratos celebrados com entidades ou organismos nacionais e internacionais, observada a regulamentação a respeito;

IV - resultados de operações de crédito e juros bancários, nos termos da lei;

V - receitas eventuais, a título de retribuição por serviços prestados a terceiros, compatíveis com a finalidade da UFOPA, nos termos do estatuto e do regimento interno; e

VI - taxas, anuidades e emolumentos que forem cobrados pela prestação de serviços educacionais, com observância à legislação pertinente.

Parágrafo único. A implantação da UFOPA fica sujeita à existência de dotação específica no Orçamento Geral da União.

Art. 14. A implantação das atividades e o conseqüente início do exercício contábil e fiscal da UFOPA deverão coincidir com o primeiro dia útil do ano civil subsequente ao da publicação desta Lei.

Art. 15. Fica o Poder Executivo autorizado a:

I - transferir saldos orçamentários da UFPA e UFRA para a UFOPA, observadas as mesmas atividades, projetos e operações especiais, com as respectivas categorias econômicas e grupos de despesas previstos na lei orçamentária, nos exercícios em que esta não tenha sido incluída como unidade orçamentária naquele instrumento legal; e

II - praticar os atos e adotar as medidas que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei.

Art. 16. Enquanto não se efetivar a implantação da estrutura organizacional da UFOPA, na forma de seu estatuto, os cargos de Reitor e Vice-Reitor serão providos, **pro-tempore**, pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A UFOPA encaminhará sua proposta estatutária ao Ministério da Educação para aprovação pelas instâncias competentes, no prazo de cento e oitenta dias, contado da publicação desta Lei.

Art. 18. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília,

**ANEXO**  
**QUADRO DE PESSOAL EFETIVO**

<b>CARGOS DE NIVEL SUPERIOR (NS)</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Administrador	18
Analista de Tecnologia da Informação	10
Arquiteto e Urbanista	2
Arquivista	2
Assistente Social	4
Bibliotecário - Documentalista	12
Biólogo	4
Contador	4
Economista	2
Enfermeiro/Área	2
Engenheiro/Área	5
Engenheiro Agrônomo	2
Engenheiro de Segurança do Trabalho	1
Farmacêutico-Bioquímico	3
Fisioterapeuta	2
Geólogo	2
Jornalista	2
Médico/Área	4
Nutricionista/Habilitação	2
Odontólogo	2
Pedagogo/Área	6
Psicólogo/Área	4
Químico	2
Revisor de Texto	1
Secretário Executivo	12
Técnico em Assuntos Educacionais	8
Zootecnista	2
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>
<b>CARGOS DE NIVEL INTERMEDIÁRIO (NI)</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Almoxarife	1
Assistente em Administração	182
Técnico em Eletrotécnica	1
Técnico em Geologia	1
Técnico de Laboratório/Área	12
Técnico de Tecnologia da Informação	6
Técnico em Contabilidade	6
Técnico em Edificações	1
Técnico em Enfermagem	1
Técnico em Refrigeração	1
<b>TOTAL</b>	<b>212</b>



**ANEXO E – COMISSÃO DE IMPLANTAÇÃO: PORTARIA Nº 410,  
DE 3 DE JUNHO DE 2008.**

(Publicada no Diário Oficial da União no dia 04 de junho de 2008, Seção 2, página 13 e retificação publicada em 3 de julho de 2008 no Diário Oficial da União, Seção 2, página 13).

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**PORTARIA Nº 410 , DE 3 DE JUNHO DE 2008**

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SUBSTITUTA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando a tramitação do Projeto de Lei 2.879/2008 que criará a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, resolve:

Art. 1º Instituir a Comissão de Implantação da futura Universidade, integrada pelos professores José Seixas Lourenço, Maria Marlene Escher Furtado, Ricardo Bezerra de Oliveira, Arlete Moraes, Adailson Viana Soares, Bárbara Cristina da Silva Monteiro, Rodrigo Araújo de Ramalho Filho, Jorge Antonio de Souza Filho, sob a presidência do primeiro.

Parágrafo Único. Os membros da Comissão exercem função de interesse público relevante, não remunerada, sem caracterizar vínculo com a Secretaria de Educação Superior e quando convocados farão jus a transporte e diárias.

Art. 2º Compete à Comissão de Implantação realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos previstos no Projeto de Lei.

Art. 3º A Comissão de Implantação será instalada na Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior - SESu, que proporcionará dentro do seus limites, o necessário apoio institucional e será sediada em Santarém, no Estado do Pará.

Art. 4º As atividades da Comissão de Implantação encerrar-se-ão em 31 de dezembro de 2008 ou quando da designação de Reitor pro tempore.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA IEDA COSTA DINIZ

## ANEXO F - PROJETO DE LEI ORIGINAL Nº 4.344, DE 2008.

Altera a denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA para “Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA”.

44798 Terça-feira 1º

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Novembro de 2011

do Pará, passa a denominar-se Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

### PROJETO DE LEI ORIGINAL Nº 4.344, DE 2008

**Altera a denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA para “Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA”.**

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Universidade Federal do Oeste do Pará, com sede e foro no Município de Santarém, no Estado do Pará, passa a denominar-se “Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAMA”.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

#### Justificação

A Universidade Federal do Oeste do Pará foi criada recentemente a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

Ao justificar sua criação, o Poder Executivo argumentou que ela tem o propósito de atender a uma região com economia e cultura peculiares, cujo povoamento se iniciou no século XVII, mas teve seu desenvolvimento refreado, em virtude das dificuldades de transporte e abastecimento que as grandes distâncias impuseram.

A expectativa é que a nova Instituição gere benefícios para a Região Amazônica, ampliando e interiorizando a oferta de ensino superior. Simultaneamente, espera-se que seja fomentada a geração de conhecimentos científicos e tecnológicos capazes de promover o desenvolvimento sustentável e a proteção do meio ambiente aliados ao aumento do bem-estar e da prosperidade de seus habitantes.

São justamente os argumentos de sua criação que nos levam a apresentar o presente projeto de lei, propondo a mudança do nome da UFOPA para Universidade Federal da Integração Amazônica.

Ha um certo simbolismo no surgimento dessa jovem Instituição, ela é a primeira universidade pública sediada no interior da Amazônia, sendo que sua localização, em Santarém, é privilegiada, integrando as mesorregiões do Sudoeste do Pará e Baixo Amazonas.

A UFOPA é uma resposta sensível do Poder Público às demandas da comunidade acadêmica, do Congresso Nacional e da sociedade civil em geral. A Amazônia, por seu valor estratégico e por seus desafios, é tema que extrapola a ótica local.

A Amazônia precisa de um modelo de desenvolvimento necessariamente inovador, e nada melhor que

uma universidade para ajudar a pensar esse caminho. A carência de recursos humanos e de infraestrutura de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico, um grande entrave para um projeto sério e consistente, também pode ser combatida com a formação de profissionais e pesquisadores.

Urge que nos inspiremos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a Unila, que nasceu com o compromisso de transcender reduções particularistas em face da urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da região.

Tal como na América Latina, os povos amazônicos devem se integrar para enfrentar desafios comuns, assimetrias sociais e a construção cooperativa de um modelo de produção e consumo sustentável dos recursos naturais, que permita não somente o desenvolvimento sócio-econômico, mas também a conservação da natureza e da cultura daqueles que nela habitam. É necessariamente, na integração que estão os maiores e melhores auspícios do futuro dessa região.

Por esses motivos, reivindicamos a mudança de denominação da Universidade Federal do Oeste do Pará para “Universidade Federal da Integração Amazônica”. Na certeza de que o pleito é justo e isento de dificuldades, esperamos contar com o apoio dos Ilustres pares.

Sala das Sessões, 19 de novembro de 2008. –  
Deputado Joaquim de Lira Mala, DEM/PA.

(A Comissão de Educação, Cultura e Esporte – decisão terminativa.)

### PROJETO DE LEI DA CÂMARA Nº 101, DE 2011

(Nº 6.215/2009, na Casa de origem, do Deputado Gilmar Machado)

**Denomina Viaduto Francisco Moya o viaduto localizado no entroncamento da BR-365, km 613,2 com a BR-452, saída para Patos de Minas e Araxá da cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.**

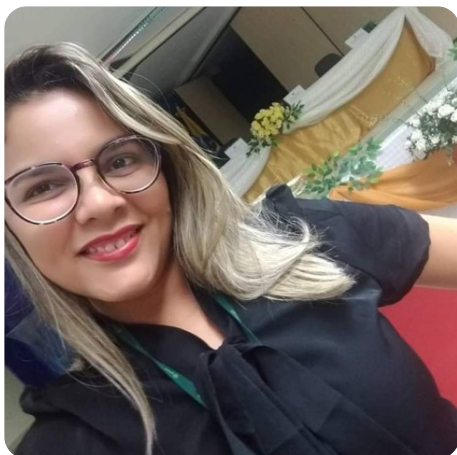
O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica denominado Viaduto Francisco Moya o viaduto localizado na BR-365, saída para Patos de Minas e Araxá, no Bairro Morumbi, da cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

### PROJETO DE LEI ORIGINAL Nº 6.215, DE 2009

**Denomina “Viaduto Francisco Moya” o viaduto localizado no entroncamento da BR-365, km 613,2 com BR-452, saída para**



**Francisca Márcia Lima de Sousa** é doutoranda em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA - EDUCANORTE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), tecnóloga em Secretariado Executivo (Uninter) e pós-graduada em Língua e Literatura (UFPA). Servidora pública federal, é técnica administrativa em educação, cargo de secretária executiva (Ufopa), e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Possui experiência na área administrativa, no ensino e na pesquisa no ensino superior, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Brasileira, Educação na Amazônia, História das Instituições Escolares e Educação Superior.

E-mail: [marciaufopa@gmail.com](mailto:marciaufopa@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4351608442830835>



