MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

A presença da Educação Superior Pública no "coração" da Amazônia Brasileira:

uma história para ser lembrada (1970 - 2021)

A Amazônica Brasileira é base de referência regional da experiência de interiorização, realizada pela UFPA e pela UFRA (1970-2009), que garantiu a presença da educação superior pública na região e culminou na criação da UFOPA, no Oeste do Pará.

Ao se instalarem em Santarém, para atender o Baixo Amazonas, o Sudoeste paraense e os Territórios Federais da época, a UFPA (1970-2009) e a UFRA (2003-2009) se dispuseram a contribuir com o interior da Amazônia Legal que vivia uma problemática educacional colossal em todos os níveis da educação.

O percurso histórico das duas Universidades está imbricado com a história do Pará e da Amazônia, e seus efeitos sociais e políticos subjacentes às políticas projetadas por diferentes governos para o desenvolvimento socioeconômico regional.

De início, o interesse real era bem mais expandir a economia e fortalecer o poder de governos, do que atender a interesses locais e regionais, com garantia de infraestrutura social básica para melhorar as condições de vida e existência das populações. No período histórico mencionado, a Amazônia vivia uma condição regional de exploração e penúria, maquiada de desenvolvimento e progresso que exigia conhecimentos elaborados e pesquisa.

Na atualidade, se existe uma verdade inquestionável relacionada a Amazônia brasileira, esta é: independente dos inúmeros consensos estabelecidos, a região continua a apresentar carências e limitações desoladoras que atingem todos os âmbitos do seu território natural e suas populações diversas, ainda que seja vista como um conjunto de ecossistemas que abrangem a bacia hidrográfica do Rio Amazonas e a Floresta, concentrando a maior biodiversidade do mundo, sendo fonte de matérias-primas diversas, de alimentos e produtos farmacêuticos e, sendo impulsionadora da economia regional e local.

Na região, hoje a UFOPA é uma realidade educacional que amplia a formação superior com pesquisa, mas, a demanda retida por educação superior pública continua alta, principalmente, para atender às populações mais pobres e residentes em espaços periféricos ou mais distantes geograficamente.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Reitora
Aldenize Ruela Xavier

Vice-Reitora
Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Pró-Reitor de Administração
Warlivan Salvador Leite

Pró-Reitora da Cultura, Comunidade e Extensão
Ediene Pena Ferreira

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Carla Marina Paxiúba

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas
Fabriciana Vieira Guimarães

Pró-Reitor de Gestão Estudantil
Luamim Sales Tapajós

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Cauan Ferreira Araújo

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica
Kelly Christina Ferreira Castro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (EDUFOPA)
COMITÊ CIENTÍFICO

Conselho Editorial

Jorgiene dos Santos Oliveira – Presidenta
Luiz Percival Leme Brito
Luciana Gonçalves de Carvalho
Walace Gomes Leal
José Max Barbosa de Oliveira Junior

Solange Helena Ximenes Rocha

Comitê Científico

Alan Augusto Moraes Ribeiro
Claide de Paula Moraes
Edilan de Sant'Ana Quaresma
Eleny Brandão Cavalcante
Gilson Cruz Junior
Hergos Ritor Fróes de Couto
Lilian Rebellato
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Miguel Aparício Suárez
Rogério Henrique Almeida
Rubens Elias da Silva

Wania Alexandrino Viana

Revisão Textual

Ana Maria Vieira Silva
Junior de Almeida Ferreira

Revisão Técnica

Ediclei dos Santos Oliveira
Glenda Carina Santos da Costa
Nara Cláudia Alvoredo da Cruz

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

A presença da Educação Superior Pública no "coração" da Amazônia Brasileira:

uma história para ser lembrada (1970 - 2021)

© 2025 Universidade Federal do Oeste do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Conselho Editorial
Profa. Dra. Jorgiene dos Santos Oliveira – presidente
Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito
Profa. Dra. Luciana Gonçalves de Carvalho
Prof. Dr. Walace Gomes Leal
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior
Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Comitê Científico
Alan Augusto Moraes Ribeiro
Claide de Paula Moraes
Edilan De Sant Ana Quaresma
Eleny Brandão Cavalcante
Gilson Cruz Junior
Hergos Ritor Fróes de Couto
Lilian Rebellato
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Miguel Aparício Suárez
Rogério Henrique Almeida
Rubens Elias da Silva
Wania Alexandrino Viana

Preparação de texto
Carlos Otávio Flexa

Revisão de normatização
Kdu Sena

Projeto gráfico
MC&G Editorial

Diagramação e capa
Glaucio Coelho

Imagem de capa
capa elaborada sobre imagem
banco Shutterstock

Esta obra foi composta com
as famílias tipográficas
Alegreya Sans e Signika e
Al Valenciaga PersonalUseOnly

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA

C837p Costa, Maria Raimunda Santos da.
A presença da Educação Superior Pública no "coração" da Amazônia Brasileira: uma história para ser lembrada (1970 - 2021) / Maria Raimunda Santos da Costa. – Santarém (PA): Edufopa, 2025..
595 p. .

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-983951-2-4 (E-book)
ISBN 978-65-983951-3-1 (Livro impresso)

1. Educação Superior - Amazônia. 2. Ensino Superior - Amazônia. 3. Universidade Federal do Oeste do Pará. I. Título.

CDD : 23 ed. 378.8115

Bibliotecário - Documentalista: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

Direitos desta edição cedidos à
Universidade Federal do Oeste do pará
Rua Vera Paz, s/n - Salé
CEP 68.040-255 - Brasil
Tel.: +55 932101-4925
www.ufopa.edu.br/ufopa/

"Há muito tempo que eu estou na vida [...]

E aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas

Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá

E é tão bonito quando a gente sente

Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme

Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida

Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi [...]"

Gonzaginha - Caminhos do Coração (1982)

Dedico à minha família pelo apoio e o incentivo para que esta caminhada se tornasse possível, vencidas as limitações de saúde.

Aos seres humanos que, como eu, fizeram e fazem da docência a sua profissão, exercendo-a na Amazônia, essa região brasileira ainda submetida a tantas assimetrias e adversidades, a dependerem de profissionais comprometidos, competentes, eficientes e eficazes acadêmica, social e politicamente.

A universidade não está fora da história de um país; tampouco, é toda a história; mas por ela 'passa' a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, a aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; fato humano que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da lei.

Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que convém, mas no que ela nos quer dizer.

Ernesto Leyendecker (1974)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Hugo Alex Diniz, ex-Reitor da UFOPA, por me pôr à prova e acreditar na minha capacidade intelectiva para rememorar essa trajetória Histórica linda e narrar essa historiografia.

Ao Professor Dr. José de Seixas Lourenço, ex-Reitor da UFPA e da UFOPA que, por suas considerações, durante as festividades de 10 anos da UFOPA, me instigou a aceitar o desafio.

Ao Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, Vice-Reitor da Universidade Federal do Pará, por aceitar o convite para elaborar a apresentação da obra, pela análise e manifestação acerca do seu conteúdo e suas palavras de consideração e carinho.

À Professora Dra. Ana Maria Vieira, grande parceira nesta luta histórica, que aceitou ajudar com a revisão do texto, superando as barreiras do seu tempo limitado.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), porque ao me formar e acolher profissionalmente possibilitou-me narrar essa experiência histórica, da qual tenho muito orgulho de ter ajudado a construir.

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), por me possibilitarem prosseguir na construção da história dos primeiros anos de existência de ambos, razão de satisfação e muita aprendizagem.

Aos meus antes professores, depois colegas de trabalhos da UFPA e aos colegas da UFOPA, pelo companheirismo profissional enobrecedor. Aos meus alunos e alunas de antes e depois, pelas muitas trocas e aprendizagens e por estarem comigo em depoimentos, lembranças e nos diálogos possíveis ao arquitetar a historiografia, expressão da nossa história comum.

Aos membros do GEPESEM, pelos encontros e discussões possíveis, enquanto juntos, em especial o Ediclei Oliveira e a minha filha Glenda Costa pelo suporte técnico imprescindível. Aos informantes de antes e de agora, cujos depoimentos e esclarecimentos foram imprescindíveis para concluir a narrativa. Enfim, a todos e todas que de forma direta ou indireta tornaram possível essa produção.

Senhor do Universo, Deus da vida, divino Pai eterno, meu Deus e Senhor! Palavras não expressam o quanto sou grata a Ti, pois trabalhaste em mim, renovaste minha saúde física e mental, me preencheste com a esperança de que dias melhores viriam, me ensinaste a crer e a confiar. Minha gratidão eterna!

PRÓLOGO

Destaco a honra de ser convidada a historicizar os primeiros 10 anos de existência da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no estado do Pará. Proposta que exigiu a busca por um período que precede a sua criação. Tudo começou com a presença da educação superior pública federal no interior do Pará. A recomposição historiográfica abrange as experiências de interiorização da educação superior, realizadas pela Universidade Federal do Pará – UFPA (1970), e pela Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA (2003), atuações propulsoras das circunstâncias e condições que viabilizaram a instalação da UFOPA no interior do estado, no "coração" da Amazônia Legal.

Diante do convite, a primeira reação foi de surpresa, e a sensação foi de tarefa irrealizável, por imaginar que envolveria tantos e tão complexos acontecimentos a serem buscados e abordados com coerência e sistematicidade, o que exigiria significativa responsabilidade e domínio do conhecimento envolvido, além da superação do desafio que a retomada histórica representaria, inclusive, para minha vida pessoal e profissional. Essa sensação mudou ao considerar a possibilidade de narrar o que conheço e penso acerca da interiorização dos cursos superiores anteriores e o que defendo, desde menina, sobre o conhecimento elaborado ser capaz de transformar pessoas e sociedades. Hoje, sei e acato "o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais qualificação profissional, mais verdade, mas a busca de sentido para nossa vida e para nossas ações", como diz Paulo Freire (1992). Essa memória-percepção não só me fez querer ser professora, mas também me impulsionou a sonhar com a presença da educação superior pública na minha cidade e região. Mais do que isso, ajudou-me a pensar e lutar pela criação de uma nova universidade pública federal a ser instalada no território paraense, na Região Oeste.

Receber tão nobre missão foi e é razão de muita alegria e gratidão, além do terrível "friozinho na barriga" sentido ao ouvir e confirmar, meses depois, em pleno auditório central da UFOPA, que o convite do então Reitor, o querido Professor Dr. Hugo Alex Diniz, não era brincadeira, mas uma grande responsabilidade social. Vencido o medo e a preocupação iniciais, decidi aceitá-la, com muita vontade de acertar. Hoje, só tenho a agradecer pela confiança depositada em minha pessoa, por ter-me encantado o pensamento de inserir na literatura uma produção historiográfica autoral. O convite também foi aceito por acreditar que poderia referenciar sujeitos

esquecidos por outros registros formais da literatura, cujas participações e protagonismos foram significativos e decisivos, principalmente, por produzirem a teimosia, a persistência e a esperança necessárias para assegurar a presença da educação superior pública e, consequentemente, da UFOPA na região, após transcorridos 52 anos de criação e instalação da UFPA no estado, onde nasceu o sonho dessa expansão.

Foi com essa intenção que optei por realizar uma abordagem narrativa qualitativa, pela possibilidade de esboçar ações e atuações que vão além de destacar personalidades oficiais em determinado tempo e espaço, para reviver acontecimentos e eventos dos quais participei e conheço de experiência individual e coletiva. Trata-se de uma história entrelaçada e entrecortada por muitos "encontros e desencontros", como diz Galvão (1999),[1] história que marca, inclusive, a minha própria vida e tantas outras vidas em profusão. Encontrei motivo e sentido para ousar desafiar-me, buscando um estilo textual flexível e adequado, que envolve, inclusive, autorreflexões, pelo desejo de deixar falar o meu ser interior – a voz da alma e do coração.

Além disso, falar da histórica presença da educação superior pública na Amazônia, a partir do interior do Pará, é também falar de parte da minha própria história pessoal e profissional, razão pela qual a onipresença deve marcar esse exercício historiográfico, no qual estabeleço uma conexão entre o pessoal, o profissional e o cultural, na esperança de que tudo dê certo. Não sou historiadora, apenas uma pedagoga querendo colocar nesse empenho o meu melhor.

Minha atuação nessa trajetória histórica transcorreu desde a base do processo e se ampliou com o tempo, indo da condição de estudante secundarista, estudante/professora, representante de município da área de abrangência (Óbidos), até servidora pública (professora universitária), envolvendo meu engajamento pessoal, profissional, intelectual, político e ético, em defesa das transformações sociais, da democracia e do respeito à dignidade humana.

Portanto, minha visão-percepção é a de quem viu, viveu e contribuiu, na transferência e no aperfeiçoamento do conhecimento, ao viver a experiência cotidiana de aprender e ensinar. Seja juntamente com outros colegas de vivências, em lugares distantes, distintos e atípicos; seja com estudantes de antes e de agora ou compondo o coletivo da sociedade civil organizada, do qual participei e me mantive ativa por anos.

---

[1] GALVÃO, J. B. *Escola: una e múltipla.* Santarém/Pa: Editora Tiagão, 1999. v. 1000. 103 p.

Hoje, aposentada, retomar essa memória-participação trouxe-me a agradável sensação de ter cumprido minha responsabilidade social com o País, com a região e com a minha gente. Cumprir essa missão representou contribuir para o crescimento, a consolidação e a expansão da UFOPA como universidade pública regional, instalada no "coração" da Amazônia Legal, formadora de profissionais e de cidadãos politizados e emancipados, transferindo e produzindo conhecimentos científicos, tecnológicos e inovações, somando para a defesa da preservação de saberes e conhecimentos ancestrais. Além disso, vislumbro uma universidade que de fato assuma uma identidade genuinamente amazônica, empenhada em fomentar soluções para as inúmeras assimetrias locais e regionais.

Bom demais é sentir essa sensação gostosa de ser útil. Melhor ainda, é poder relembrar algo que ainda hoje me encanta. Alegro-me só de pensar em entregar à UFOPA, à UFPA e à UFRA uma produção autoral e, para além disso, ajudar servidores, estudantes e outros possíveis leitores a conhecerem a minha versão sobre como vi acontecer a chegada da educação superior pública em Santarém e na região de abrangência, raízes históricas da presença da UFOPA no Oeste paraense.

Entretanto, não se trata de entusiasmo banal ou saudosismo. Aceitei a missão por perceber que conhecer o passado ajuda a entender melhor as razões do presente e a projetar com mais segurança e confiança as possibilidades de futuro. Sou adepta da ideia de que tudo o que é conquistado com luta dificilmente se perde. Mas a experiência tem me ensinado que, quando o passado não é discernido, é mais difícil compreender a vivência (presente) e projetar o que se pretende viver e colher depois (futuro).

No acato de tão nobre responsabilidade, apego-me ao intento de valorizar pessoas e instituições, especialmente aquelas que me acolheram pessoal e profissionalmente. Pretendo primar pela veracidade do que presenciei, vivi, ouvi e conheço ao recompor parte dessa história que ajudei a construir, errando e acertando, vivendo e convivendo com pessoas não apenas no Oeste do Pará, mas em outras regiões e intrarregiões do interior do estado, por onde andei exercendo a docência pela UFPA e pela UFOPA.

Quis dispor dessa história no intuito de ajudar leitores e leitoras – que já a conhecem, conhecem em parte ou que não a conhecem e desejam conhecê-la – a saberem como era antes da UFOPA, no que se transformou a partir da sua criação e institucionalização, e no que poderá se transformar com a sua consolidação como universidade pública multicampi, comprometida com o Pará, a Amazônia e o Brasil. Em vista disso, pretendo ajudar

a discernir esse momento, por sua antecedência e suas decorrências. O que me desafia a empenhar-me em agregar mais valor à história da educação superior pública na Amazônia.

A criação da UFOPA deixou marcado 2009 como o ano em que ocorreu o desfecho de uma linda história antecedente, de luta, resistência, persistência e esperança, promovida pela sociedade regional do Oeste paraense. Não mera consequência política, mas um acontecimento histórico, real e abrangente, que envolveu sujeitos individuais e coletivos, cuja atuação social, política e acadêmica foi decisiva para sustentar o movimento que se manteve vivo por aproximadamente quatro décadas – um verdadeiro exercício de "paciência histórica".

Se hoje parte significativa da inclusão socioeducacional regional está sob a responsabilidade da UFOPA e de tantas outras Instituições de Ensino Superior (IES) instaladas na região, isso não se deu por acaso. Envolveu empenhos, avanços, recuos e uma longa e sofrida espera. Por isso, acredito que a história antecedente da UFOPA ainda tem muito a ensinar em conteúdo e forma, principalmente, acerca de inclusão, educação, universidade pública, exercício democrático, responsabilidade social e profissional, sensibilidade e solidariedade humana, superação da exclusão, dentre tantas outras questões guardadas nessa memória.

Ao narrar e refletir sobre a trajetória do ensino superior no Oeste paraense, almejei fazer diferente: incluir os sujeitos sociais envolvidos, por saber que a história aceita predominantemente ainda é a contada por personalidades ilustres e suas ações notáveis e finalísticas acerca de acontecimentos, por sua importância instituída e alta relevância social, política ou acadêmica. Muitos atores são inseridos na cena histórica para consumá-la pelos protocolos instituídos e pela imponência política, transformando-os, inclusive, em personagens principais, sem sequer conhecerem a história que antecede o seu próprio envolvimento.

Nessa forma de abordar a história, qualquer outra participação ou envolvimento é tido como secundário e visto como irrelevante, razão pela qual são soterradas e esquecidas participações como as da sociedade civil, suas organizações, representações e seus sujeitos. Elementos ativos e proativos, quase sempre, negados pela trama da construção histórica formal e do cientificamente correto, que impõem a objetividade que separa os discursos científicos e não científicos, numa clara evidência das relações historicamente contraditórias e antagônicas existentes entre classes sociais, grupos, gêneros e culturas. Se há alguma pretensão da autora, é a de quebrar, pelo

menos em parte, essa forma de ver e escrever a história – que omite atos e acontecimentos por julgá-los insignificantes, pelos interesses característicos das sociedades capitalistas. Nesse amálgama cultural, embora o direito à participação seja igual para todos, por se tratar de algo que deveria ser respeitado e reconhecido, mesmo na literatura acadêmica, em nome da objetividade científica, termina por escamotear "participações inadequadas", expressão da realidade conflitiva das desigualdades humanas e do poder que produz dominação, exclusão e conformismo social e político.

Entendo que essa forma de historicizar, embora produza alguma resistência, além de conformismo social, ainda hoje é padrão e referência de normalidade, e seus reflexos estão amplamente multiplicados no meio universitário. Para justificá-la, é praxe usar o acatamento do discurso formal e da ciência, ambos apresentados como relevantes, por serem cientificamente corretos e intelectualmente coerentes, embora façam calar vozes destoantes. Vejo dessa forma, embora acate que só a evocação da natureza humana não basta, ou é suficiente, para garantir que um ato seja configurado como via adequada de aquisição do conhecimento científico.

Resgatei a memória antecedente por entender que isso não impõe ou significa estabelecer uma rigidez entre passado, presente e futuro, afinal, memória e tempo estão interligados e podem ser buscados e analisados no resgate da história. Oliveira, Bertolo, Mescouto e Vilhena (2011) dizem que contar histórias não é apenas realizar a demonstração de um saber, mas a realização de um fazer, perspectiva em que a história de cada ser é o bem mais precioso, seu maior patrimônio, razão de não dever ser esquecida e escamoteada, por merecer ser conhecida, lembrada, reverenciada e (re) transmitida ao longo do tempo.

Ao buscar melhorar minha compreensão sobre memórias na atualidade, aprendi que hoje a vitalidade da historiografia educacional se deve muito ao seu sentido inovador, em termos temáticos, conceituais e metodológicos, com a atenção devida ao risco normal da fragilidade, em razão de envolver subjetividade e afetividade. Enfim, aprendi, com Albuquerque Júnior (2007, p. 73), que "a História é como um labirinto de corredores e portas contíguas, aparentemente todas semelhantes, mas que, dependendo da porta que o sujeito escolhe abrir, pode estar provocando um desvio, um deslizamento para um outro porvir". Espero ter escavado bem e escolhido a porta certa para dar conta dessa responsabilidade desafiadora e, contraditoriamente, maravilhosa, honrosa e gratificante. Afinal, como também me ensinou o autor (idem), é a partir dos dados disponíveis que muitas interpretações são

possíveis e, então, muitas histórias podem ser contadas ou recontadas com riqueza de detalhes.

Para quebrar o protocolo da linguagem formal, usei uma linguagem mais informal e simbólica, para, com a consistência explicativa devida, "brincar de autora e narradora", de forma descontraída e prazerosa, deixando falar a voz da alma e do coração, num fazer comunicativo mais flexível, capaz de promover interconexões sustentadas no conhecimento, na experiência e na gratidão nutrida pela UFPA – Instituição que me formou e me acolheu como estudante, da graduação ao doutorado, e como professora, por dezessete anos –, antes da inclusão no quadro funcional da UFOPA – meu último reduto de trabalho. Atuações das quais sinto muito orgulho, pelas experiências ricas em aprendizagens profissionais e de vida.

Foram esses os sentimentos que me instigaram a aceitar essa "brincadeira séria" de escrever uma "produção historiográfica, enquanto construção e representação discursiva da realidade, que visa o conhecimento da relação, ou melhor, das relações, num contexto de multidimensionalidade", como diz Magalhães (*apud* Oliveira e Gatti Júnior, 2002, p. 53). Narro acerca das manifestações materiais vividas e presenciadas, detalhadas a partir do que penso e do que me moveu no tempo histórico, desde estudante, professora, pesquisadora, coordenadora de curso, diretora e vice-diretora de faculdade, diretora sindical e diretora de *Campi* regional, participando, criticando e resistindo sempre que foi necessário, – o que ainda hoje sinto como energia pulsante –, sem, contudo, desconsiderar a relevância da meta comum, cujo desfecho foi primordial para as populações locorregionais amazônicas.

APRESENTAÇÃO

Apresentar a obra "A presença da Educação Superior pública no 'Coração' da Amazônia Brasileira: uma história para ser lembrada (1970-2021)", de autoria da Professora Dra. Maria Raimunda Santos da Costa, reveste-me de um momento de grande alegria por várias razões, dentre as quais destaco a parceria e a troca de informações que tivemos com a autora, devido à nossa formação acadêmica – a minha e a dela – originada no processo de interiorização da Universidade Federal do Pará. Ela em Santarém/PA e eu em Abaetetuba/PA; assim como em razão do nosso amor e intenso envolvimento com a docência e, particularmente, com a Universidade Pública.

Filha de trabalhadores sem acesso à educação, como ela mesma destaca ao afirmar que alfabetizou a mãe, a autora teve na educação um instrumento fundamental para entender e conviver com o mundo. Ao escrever essas memórias da existência da UFOPA, genuinamente, ela também escreve parte significativa de suas próprias memórias, à medida que narra, de forma analítica, a história que ajudou a construir.

Por outro lado, destaco que, ao contar a história da UFOPA, a autora também expõe a história da UFPA, chamando-a carinhosamente de a "Grande Águia", referindo-se inicialmente a seu símbolo, mas destacando seu afeto pela Instituição, a UFPA, que foi pioneira no processo de Educação Superior na Amazônia e se constituiu como célula mater para o surgimento de novas universidades na região.

Nessa perspectiva, a Professora Dra. Maria Raimunda Santos da Costa conta a história da Educação Superior na Amazônia Legal como se estivesse falando de si mesma, de modo que sua constatação sobre a mobilização social, com vistas à implantação de cursos da UFPA, além dos marcos da capital do estado, manifesta-se em uma fala que se estende aos municípios que possuem *Campi* da referida universidade ou onde esses *Campi* se tornaram universidades, como é o caso da UFOPA, na região do Baixo Amazonas, e da UNIFESSPA, nas Regiões Sul e Sudeste do Pará. Isso sem esquecer que a influência da UFPA se espraia por grande parte da

região amazônica, principalmente nos novos estados oriundos dos antigos territórios federais.

Assim, a autora constrói uma narrativa importante para entender a educação na Amazônia, particularmente a Educação Superior Pública, e faz isso por meio de uma metodologia peculiar, que só poderia ser realizada por alguém que foi e é parte da construção desse processo. Como podemos destacar a partir do trecho abaixo, extraído deste importante livro, para compreender as dinâmicas do Ensino Superior nas nossas Amazônias:

> Para proceder aos registros textuais, precisei realizar uma caminhada de retorno para rememorar as experiências de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 1970 a 2009, e da Universidade Federal da Amazônia (UFRA), no período de 2003 a 2009, duas trajetórias universitárias históricas, cujas vozes ainda ecoam como testemunhas do tempo na Educação Superior, no Oeste paraense. Na busca por memórias, busquei e revisei vários documentos e anotações pessoais, conversei com pessoas, recordei e selecionei eventos e acontecimentos notáveis e úteis à arquitetura historiográfica (p. 132).

A autora, nesse pequeno excerto, delineia sua metodologia de trabalho para a construção de uma das sínteses mais importantes a respeito da história da Educação Superior no interior da Amazônia Legal, evidenciando o papel estratégico que as universidades desempenham na formação de uma massa crítica de pensadores em diversas áreas da ciência e da cultura. Ao mesmo tempo, elas têm a responsabilidade de formar indivíduos aptos a atuar no desenvolvimento de técnicas e tecnologias voltadas para o desenvolvimento econômico, político, educacional, cultural e social.

Com base nesses elementos, entendo que, no caso da Amazônia Legal, a luta pela interiorização da universidade, a partir da década de 1970, era um imperativo fundamental, dada a necessidade de formar professores e professoras para atuarem na Educação Básica, que, naquele momento, apresentava uma carência muito grande em todo o território amazônico.

O fato é que a presença da universidade no interior, para além da capital do estado, mostrou-nos que era possível fazer mais, superando a timidez inicial da oferta de cursos de licenciatura de curta duração para um avanço para licenciaturas plenas. Posteriormente, para a estruturação de *Campus*, embora, no início, ainda muito frágil, necessitando de parcerias com o estado e os municípios. Também, ocorrendo a oferta de bacharelados nos *Campi* maiores, como os de Santarém, Marabá, Castanhal, Altamira e Bragança. Contudo, esse espraiamento não foi um processo tranquilo, pois

houve muitas tensões e embates no cotidiano dos *Campi* e na Administração Superior da Universidade.

Com lutas, a universidade foi chegando a diferentes territórios, possibilitando, inclusive, a criação de novas universidades. Nesse sentido, destaco que o ápice do período estudado pela autora, em meu entendimento, foi a criação das duas novas universidades (UFOPA e UNIFESSPA), permitindo à comunidade compreender o papel fundamental da universidade pública e a necessidade de ela estar em territórios que permitam o acesso de todos. Por extensão, a luta pela Educação Superior no interior da Amazônia se configura como a batalha dos trabalhadores pela democratização da Educação.

Isso posto, saliento que o livro que apresento se constitui uma homenagem à luta pela Educação Superior na Amazônia Legal, à medida que a autora faz uma visita historiográfica às instituições, buscando extrair delas resultados que fundamentam seu estudo, em correlação com seu enraizamento nas experiências de Educação Superior na Amazônia, onde ela é cria e criadora. A autora faz isso com um senso apurado no que tange aos cânones da ciência, sem, contudo, perder de vista a leveza e o afeto de quem ama o que estuda, sua profissão e seu território, focando principalmente no Município de Santarém, onde está a sede da UFOPA, seu objeto de estudo, extraindo essa história do conjunto de experiências que foram se constituindo na Amazônia, ao longo das últimas décadas do século XX.

A Professora Dra. Maria Raimunda Santos da Costa, em seus estudos, também nos chama a atenção para a visão da elite sobre a popularização da educação e o embate entre qualidade e quantidade. Ela faz isso de forma contundente, ao colocar em tela o projeto REUNI, evidenciando o velho embate que é apresentado pelas elites, inclusive no interior das próprias universidades. Ao questionar isso, ela busca destacar que qualidade e quantidade não são antagônicas. A sua reflexão contextual mostra o quanto foi necessário o enfrentamento daqueles que habitavam os territórios mais longínquos no interior da Amazônia, frente às estruturas de poder do Estado brasileiro, sejam elas externas ou internas à Universidade

A autora constrói, portanto, um trabalho a partir da materialidade viva da construção do Ensino Superior nas Amazônias, servindo de referência para quem pretende entender o processo de desenvolvimento da Amazônia. E destaca o desenvolvimento da região, pois não conseguimos vislumbrar a possibilidade de desenvolvimento econômico, social, político e cultural sem uma base educacional sólida, com um enraizamento do

processo educacional em todos os níveis. Isso é especialmente verdadeiro quando consideramos que a política de interiorização da universidade pública na Amazônia Legal, combinando a racionalidade científica com o movimento de diferentes sujeitos, tem permitido avanços significativos. Ao mesmo tempo, tem formado um número considerável de sujeitos para o mundo do trabalho, sendo também um instrumento de constituição de uma identidade coletiva que valoriza o conhecimento sistemático e os valores culturais e morais das comunidades locais.

Salientamos ainda que a autora destaca a importância do REUNI como uma política que não só permitiu a estruturação física e de pessoal das universidades, mas também garantiu uma importante política de ampliação do número de vagas e da permanência dos discentes nos espaços públicos de formação superior, por meio de uma significativa política de assistência estudantil. Com isso, ela ainda nos mostra como a aplicação de políticas sérias pode contribuir para a mudança dos rumos da história em benefício dos interesses coletivos, conforme relata.

> Ao realizar o retorno ao passado em busca de memórias sobre a presença da Educação Superior pública na Amazônia, foi possível confirmar que a história da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) representa um novo capítulo na história da Educação Superior Pública Federal no contexto regional amazônico, a partir do interior do Pará (p. 308).

Com o excerto acima, inferimos que a constatação da autora é verdadeira, diante do processo de interiorização das universidades, o que possibilitou que a Educação Superior na Amazônia se encontre em uma nova fase, como expressa a história da Universidade Federal do Oeste do Pará, com muitos avanços e outros desafios. A política de interiorização da UFPA, portanto, se constituiu em uma marca que se espalhou pelas demais universidades públicas, permitindo que estas, já no seu nascimento, se estruturassem por meio de uma política multicampi, o que tem favorecido a expansão e a socialização do Ensino Superior no interior da Amazônia.

Nesse processo, a UFOPA é simbolicamente denominada "pérola" pela autora, sendo firme em suas reflexões, mas muito terna quando trata dos achados de uma pesquisa-ação, que, em meu entendimento, constitui uma pesquisa militante, na qual a autora é também parte importante do objeto pesquisado, ou seja, tem muito a dizer sobre o que se propõe a investigar, mesmo antes do início formal das ações de pesquisa. Essa condição de pesquisadora militante permite à autora nomear os objetos de sua

investigação dando sentido a uma realidade que transgride a racionalidade instrumental, na medida em que combina, de forma intensa, ciência e afeto. Isso lhe confere autoridade para afirmar que "simbolicamente, a pérola é vista como luz 'intelectual no coração', porque adquiri-la requer esforço pelo verdadeiro conhecimento" (p. 325).

A autora não deixa de chamar a atenção, também, para o envolvimento da comunidade na criação da Universidade Federal do Oeste do Pará, fazendo-nos perceber que essa instituição é a síntese das lutas coletivas em defesa da interiorização do Ensino Superior na Amazônia paraense. Nesse sentido, destacam Silva *et al.* (2020):[1]

> Seja qual for a ordem desses desafios vividos pela Universidade, de todo modo, a Universidade vem se transformando, reformando, metamorfoseando, para dar conta desses desafios de produzir ciência e tecnologia sintonizada com um projeto de desenvolvimento assentado nas necessidades dos trabalhadores e das trabalhadoras e da diversidade social, cultural e ambiental da Amazônia (2020, p. 65).

É dessa criação que este livro nos fala, evidenciando uma universidade que se sustenta não apenas nos cânones da produção científica, mas que também se espelha em seus territórios, habitados por populações tradicionais (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, entre outros) e por uma população urbana de diversas origens, vivendo em um território peculiar, com densas florestas, grandes rios e meios de transporte ainda precários. Uma região onde persiste a carência de modernização e de acesso aos produtos resultantes do trabalho humano em suas múltiplas dimensões, necessários ao bem-estar dessa população.

É sobre essa universidade, que precisa se reinventar cotidianamente, que a autora nos fala. Ao retratá-la, ela fala da população, dos territórios, e constrói, a partir de sua experiência, novos olhares sobre a universidade na Amazônia e, mais especificamente, sobre o papel que esta deve desempenhar. Mais do que formar indivíduos para viver melhor, a universidade deve constituir-se como vetor de uma política de desenvolvimento que tenha como centralidade os povos da Amazônia.

---

1 SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, João Batista do Carmo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A Universidade frente ao Desenvolvimento da Amazônia. *In*: SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, João Batista do Carmo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). *Universidade e trabalho no Brasil: a formação do trabalhador amazônida em foco*. Curitiba: Appris, 2020.

Saliento, ainda, que as conquistas apresentadas neste livro só foram possíveis graças à ousadia de homens e mulheres que se dispuseram a quebrar paradigmas bem definidos no projeto anterior à existência dessas instituições. Contar essa história com tamanha riqueza de detalhes, como fez a autora, tem importância fundamental para nos lembrar que a construção de outro mundo é possível, para acontecer é necessário determinação e ousadia além de crença.

Também destacamos, em síntese, que este é um livro de referência para quem estuda Educação Superior, e mais particularmente para quem estuda Educação Superior na Amazônia – um trabalho que nos mobiliza a compreender que o novo se constitui a partir da determinação de romper com paradigmas que, em muitos momentos, nos impõem uma paralisia cômoda, aparentemente benfazeja.

Por fim, encerro esta apresentação agradecendo à autora pela honra de me permitir participar deste momento tão importante de sua trajetória, destacando, ainda, minha admiração pela Professora Dra. Maria Raimunda Santos da Costa que, com seu costumeiro compromisso, mesmo após sua merecida aposentadoria, dedicou-se a um trabalho de grande fôlego como este. Esta sublime obra entrega às universidades brasileiras, e especialmente às da Amazônia, um estudo denso sobre a política de interiorização do Ensino Superior no estado do Pará e sobre como essa política contribuiu para a criação de novas universidades, como a Universidade Federal do Oeste do Pará, tão bem destacada por ela.

Gilmar Pereira da Silva
Doutor em Educação
Vice-Reitor da Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 29

PRIMEIRA PARTE
ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA LEGAL: PROBLEMÁTICA REGIONAL E CONTEXTUALIZAÇÃO

I Expansão e interiorização da Educação Superior Pública na Amazônia Legal e o desafio de garantir prosseguimento de estudos na década de 1970: a problemática 51

1.1 A Amazônia Legal vivia sob severa exclusão educacional: a Educação Paraense pedia socorro no interior 56

1.1.1 A Educação Básica e o exponencial déficit *educacional do Pará* 61

1.1.2 A Educação Superior no interior do Pará: exclusão educacional e dilemas de uma região desassistida social e politicamente 69

1.1.3 Educação Paraense e dilemas atuais: as "patologias políticas" inviabilizadoras da formação e atuação de professores nas redes públicas de educação básica 77

II Contextualização: o avanço da regionalização da educação superior pública rumo a Amazônia Legal 85

2.1 A Amazônia Legal e as perspectivas de desenvolvimento socioeducacional regional: o complexo desafio pela presença da educação superior pública na região 88

2.2 Ciclos de Expansão, Reformas, Políticas Públicas e apelos sociais por educação superior pública no interior da Amazônia Legal 100

2.2.1 Pilares Históricos Estruturais da Interiorização da UFPA no Pará (1960 - 1970) 101

2.2.2 Pilares Históricos Estruturais da Interiorização da UFPA no Pará (1980 - 1990) 109

2.2.3 Pilares Históricos Estruturais decisivos para a criação da Ufopa (2000 - 2010) 118

SEGUNDA PARTE
MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA AMAZÔNIA LEGAL (1970 – 2009): A HERANÇA EDUCACIONAL QUE FEZ DIFERENÇA NO PARÁ

III UFPA: a mobilização da sociedade rumo à regionalização da Educação Superior Pública na Amazônia em território paraense 135

3.1 Luta, resistência, recuos e avanços da sociedade para superar a exclusão educacional no interior do Pará: protagonismo e construção histórica 136

3.1.1. Os Sujeitos históricos e suas atuações 141
3.1.2. A lógica era "correr atrás" e avançar, recuar se preciso, sem perder jamais a esperança 149

IV Para enfrentar a exclusão educacional a "Grande Águia" voou alto rumo ao interior do Pará: ecos de um tempo ido refletidos no presente 159

4.1 A trajetória histórica primeira de uma experiência pioneira de interiorização de cursos superiores na Amazônia Legal: o passo a passo de um voo decisivo 164

4.2 O Município de Santarém se torna polo regional de interiorização da UFPA, no "coração da Amazônia Legal, na região Oeste do Pará 178

4.3. A UFPA adota estratégias e instala as condições viabilizadoras da formação dos profissionais da Educação Básica: os desafios inadiáveis para superar a exclusão educacional 183

4.4 A "Grande Águia" pousa no "coração" da Amazônia para atuar no Núcleo de Educação (1970-1990) e no *Campus* de Interiorização de Santarém (1991-2009): ecos históricos e testemunhos do tempo 190

4.4.1 A "Grande Águia" se instala na confluência dos rios Tapajós e Amazonas e oferta cursos superiores no Município-Polo Santarém: o Núcleo de Educação e a experiência pioneira de interiorização (1970-1986) 193

4.4.2 O Programa de Interiorização e a execução dos Projetos Norte de Interiorização (PNI): a "Grande Águia" e o desafio de consolidar seus cursos superiores instalados no interior do Pará (1991-2001) 210

4.4.2.1 O I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989): o retorno a oferta de cursos superiores intervalares 219
4.4.2.2 A UFPA consolida seus cursos superiores instalados no interior do Pará na execução do II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997) 232
4.4.2.3. A UFPA amplia a abrangência da sua atuação no interior na execução do III Projeto Norte de Interiorização (1998-2001) 245

4.4.3 A UFPA e sua maior ousadia no Oeste do Pará: a "Grande Águia" fortalece a interiorização, instala sua gestão multicampi e media a criação da UFOPA – (2001-2009) 254

V UFRA: uma universidade amazônica na luta por expandir Educação Superior Pública Federal para o interior do Pará 267

5.1 UFRA: uma universidade pública federal instalada em território paraense comprometida com a Amazônia Legal 270

5.2 A Universidade Federal Rural e o desafio de levar formação superior pública para o interior do Estado do Pará 280

TERCEIRA PARTE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL ERA INSTALADA NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O TRIUNFO SOBRE O DESAMPARO DO POVO DO INTERIOR

VI O contexto viabilizador da instalação da terceira universidade pública federal no interior da Amazônia Legal 295

6.1 O Reuni viabiliza a instalação e a institucionalização da nova universidade no território Paraense na Amazônia Legal 300

6.2 A Criação: uma nova universidade pública federal em trajetória e a alta expectativa das populações regionais por inclusão educacional 308

VII Uma "Pérola" era incrustrada no "coração" da Amazônia Brasileira: a Universidade Federal do Oeste do Pará 321

7.1 A Institucionalização da UFOPA: do rascunho inicial à fotografia primeira: espaço, tempo e gestão 328

7.2 O começo: a fotografia em branco e preto de uma "jovem" universidade pública para concretizar a missão no "coração" da Amazônia: o modelo de Universidade Multicampi, Formação em Ciclos e Parfor 351

7.2.1 A UFOPA e o modelo de Gestão Acadêmica Multicampi 356

7.2.2 A UFOPA e o modelo de "Formação em Ciclos": o desafio de navegar em águas revoltas 369

7.2.3 Tudo começou com o "gira-mundo": o Parfor apresenta a UFOPA à sociedade regional, no Oeste do Pará 380

7.3 A UFOPA e seu Modelo Acadêmico: os caminhos da Graduação e da Pós-graduação 391

7.3.1 A UFOPA na dinâmica do Modelo Acadêmico Original: por entusiasmo e alegria decidiu-se por navegar em águas revoltas 395

7.3.2 A UFOPA aperfeiçoa sua Estrutura Acadêmica: por decisão consciente e esclarecida decidiu-se por renovar o entusiasmo para fortalecer a formação 410

7.3.3 A UFOPA avança da formação inicial para expandir e fortalecer a formação continuada: o caminhar da pós-graduação no contexto locorregional 423

7.4 A UFOPA ativa os *Campi* Regionais: o desafio de ir ao encontro das comunidades intrarregionais na perspectiva de superar o tempo de esperar 435

7.4.1 A UFOPA na trilha da pesquisa científica acadêmica como expressão do avanço do conhecimento humano 436

7.4.2 A UFOPA vai ao encontro das comunidades locorregionais e suas populações para disponibilizar extensão universitária em todas as áreas de conhecimento que dispõe 442

7.5 A UFOPA ativa seus *Campi* Regionais: o desafio de ir ao encontro das comunidades intrarregionais na perspectiva de superar o tempo de esperar 448

VIII Sem "baluartes" nenhuma instituição social progride e se consolida: o contexto é o "peso" e a atuação esclarecida é o "contrapeso" que faz toda diferença em formações qualificadas 465

IX Efeitos acadêmico-sociais relevantes produzidos pela UFOPA no "coração" da Amazônia Legal 491

9.1 - A UFOPA realiza Jornada Acadêmica ao divulgar sua produção acadêmico cientifica e extensionista e acolher em seus espaços internos além de servidores e estudantes a sociedade local e regional 493

9.2 A UFOPA valoriza à docência ao garantir a permanência de estudantes das Licenciaturas nos cursos e o acesso ao cotidiano das redes de escolas públicas com a participação de docentes externos, por meio do Pibid 500

9.3 A UFOPA integra Educação Superior e Educação Básica na região Oeste do Pará por meio do CPADC 507

9.4 A UFOPA fluvial atende comunidades ribeirinhas da região do seu entorno geográfico por meio das ações realizadas no Barco Hospital Escola Abaré 517

9.5 A UFOPA no combate a pandemia do coronavirus (Covid-19) por meio das ações realizadas no Laboratório de Biologia Molecular (Labimol) 527

9.6 A UFOPA entra em campo por meio do projeto Maniva Tapajós, para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico regional, a partir do município de Santarém 539

9.7 A UFOPA abre seu espaço interno para assegurar assistência judiciária a pessoas carentes a partir do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) 549

9.8 A UFOPA e o retorno socioacadêmico regional expresso em número de profissionais formados para o mercado de trabalho e para atender a regionalidade amazônica 560

MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS **567**

REFERÊNCIAS **588**

INTRODUÇÃO

Quem me acompanha que me acompanhe: a caminhada é longa, é comprida, mas é vivida. Porque agora te falo a sério: não estou [apenas] brincando com as palavras. Encarno-me nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras.

Clarice Lispector – Água Viva.

Convidada, no final de 2019, a contar a história dos primeiros dez anos de existência da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), depois de pensar bastante, decidi aceitar o convite. Cá estou. Após produzir e oferecer aos possíveis leitores e leitoras uma narrativa que abrange uma jornada historiográfica: conto como a Educação Superior Pública (ESP) chegou e se instalou no "coração" da a Amazônia Legal,[1] e, a partir de ações, eventos e acontecimentos relevantes e notáveis, extraídos da memória de um tempo histórico e diante dos anseios que permeavam a região, fecundou e germinou essa linda "pérola", hoje incrustada em território amazônico, no Oeste do Pará.

Nessa narrativa historiográfica, desenvolvo reflexões, autorreflexões e análises acerca do tema Educação Superior Pública. Detalho sua expansão para o interior da Amazônia e desenvolvo essa história desde sua aprovação, suas limitações e seus efeitos em diferentes contextos históricos e culturais regionais. A ESP chegou, inicialmente, por meio da interiorização de cursos superiores e, anos depois, pela ampliação numérica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de novos *Campi* universitários instalados no interior do País – contexto no qual hoje a UFOPA reluz.

1 Amazônia Legal, corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM delimitada em consonância ao art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A área antes foi dividida em nove estados, para compor: a Amazônia Ocidental, constituída pelos estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima e a Amazônia Oriental, constituída pelos Estados do Pará, Amapá, parte do Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. Hoje, em conformidade com a recente divulgação da malha municipal, dados do IBGE indicam que ela ocupa 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro (8.510.295,914 km²).

Venha comigo! Vamos rememorar o que vi. Questionei. Aprendi. Defendi. Pratiquei. Vivi. E me dispus a compartilhar com aqueles que, como eu, consideram importante conhecer o passado para melhor compreender o presente e projetar o futuro com mais segurança.

No contexto do mundo atual, a educação tem sido entendida como prática social, na perspectiva de contribuir para melhorar a presença humana no mundo, ajudar a aprimorar a relação entre diferentes indivíduos e sua diversidade, bem como destes com sua ambiência natural. A Educação Superior (ES) tem desempenhado um papel estratégico no progresso e no desenvolvimento das sociedades e nações. Apresenta-se como elemento constitutivo da subjetividade e da existência humana, contribuindo exponencialmente para a realização pessoal, a integração sociocultural, a formação e a atuação profissional, superando a visão mercadológica de formação de mão de obra qualificada para o trabalho. Ou seja, tem-se dado atenção ao desenvolvimento amplo e integral do ser humano. Não por mero acaso, sua oferta pode ser viabilizada por meio de cooperações e parcerias nacionais e, inclusive, internacionais.

No contexto brasileiro, no que se refere ao tema e ao sistema educacional do País, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define genericamente que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Portanto, sua oferta deve ser assegurada como direito social de cidadania. Entretanto, a Educação Superior brasileira ainda não se constitui como política de Estado, mas sim como política de Governo, sendo a prioridade garantida apenas à Educação Básica, o que é compreensível. Todavia, as bases e diretrizes constitucionais indicam que a ES tem por missão contribuir para o desenvolvimento da nação brasileira e para a formação de seu caráter subjetivo, cabendo ao Governo Federal a responsabilidade de manter a estrutura orçamentária e financeira da ESP. É por essa razão que as 69 Instituições Federais de Ensino Superior em funcionamento no Brasil integram a administração pública indireta e estão vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

É notável, portanto, que, mesmo a Carta Magna do Brasil assegurando a educação como direito social fundamental a todo cidadão brasileiro e dever do Estado, a ES ainda não está ao alcance a todos. Por isso, nem todos têm a oportunidade de acessá-la, tampouco de usufruir desse direito com qualidade e sob responsabilidade do Estado. Acerca dessa questão, Sobrinho

(2010, p. 1225)[2] esclarece: "o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurar este direito adequadamente é dever indeclinável do Estado". No entanto, essa condição prioritária ainda não ocorre de forma satisfatória nem mesmo nos grandes centros urbanos de alguns estados brasileiros. Historicamente, essa ausência tem motivado manifestações da sociedade civil organizada, exigindo do Estado a garantia desse direito social fundamental.

Se ainda hoje, nem todos os grandes centros urbanos brasileiros contam com atendimento pleno da ESP, fora desses centros esse direito continua sendo negado e encontra-se distante de ser garantido às populações regionais, como as do Norte e da Amazônia. O que se observa regionalmente ainda é exclusão educacional e falta de isonomia e equidade. Embora, atualmente, essa ausência já se apresente em condições melhores em algumas regiões interioranas, no Oeste do Pará – espaço geográfico da presente investigação –, até o final da década de 1960 e início de 1970, a presença da ES era inexistente. A região vivia na condição de exclusão educacional e, ainda hoje, sua oferta não abrange todo o território. No "Brasil da Amazônia", o movimento de expansão da ESP tem ocorrido de forma lenta e extremamente desigual, com maior impulso a partir de 1995, no contexto das Reformas Pontuais Fragmentadas oriundas da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, embora a situação regional tenha permanecido precária.

Por entender que a história não é mecânica e por acreditar que não existe mágica nas conquistas humanas – pois estas são fruto das lutas travadas pela humanidade e resultam da capacidade de perceber e reconhecer que tudo tem seu tempo –, convido você a conhecer uma linda história de luta, avanços, recuos e esperança. Uma história verdadeira e real, que merece ser lembrada, principalmente porque seu desfecho resultou na criação e instalação da terceira universidade pública federal no município de Santarém, em território paraense.

Venha. Vamos reviver o que essa jornada historiográfica pode acrescentar ao nosso conhecimento e às nossas práticas pessoais e profissionais cotidianas. Sua recomposição engloba a trajetória histórica de quase quatro décadas (1970 a 2009) de interiorização da educação superior pública e os

2 Texto escrito para o de II Seminário de Educação Brasileira: "Os desafios contemporâneos para a educação brasileira e os processos de regulação", realizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 1 a 3 de dezembro de 2009. *In*: **Educação & Sociedade**. Campinas v. 31, n. 113, p. 223-1245, out/dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: jun. 2022.

primeiros dez anos de funcionamento autônomo da UFOPA (2011 a 2021), na região amazônica brasileira. Envolve a escavação da memória histórica antecedente, por suas ocorrências, eventos e acontecimentos notáveis, sua significância para a época e o que se tem hoje, abarcando a memória dos primeiros dez anos da UFOPA.

Com essa busca, também quis trazer à luz a história por trás da história, pois parte significativa dessa linda memória encontra-se, hoje, soterrada, no meu entender. Daí a pretensão de resgatá-la e reapresentá-la, para que seja ressignificada ou vista por outro prisma.

Na narrativa, parto do que aprendi formalmente, presenciei e vivi a partir do interior do Pará, em diferentes experiências de interiorização das quais participei ativamente. Portanto, o lugar de onde narro se conecta efetivamente com o vivido e protagonizado acerca do tema principal, enquanto experiência pessoal e profissional, como estudante e docente, por mais de quarenta anos. Ao buscar testemunhos do tempo histórico antecedente, procurei enfatizar os efeitos positivos e notáveis advindos de ações individuais e coletivas, de eventos e acontecimentos que, no percurso histórico, tornaram possível essa presença na região.

Ressalto que não há intenção de proceder a críticas radicais nem apresentar questionamentos sociopolíticos sobre adversidades e limitações – embora reconheça sua importância em experiências dessa natureza –, mas aqui não são o foco principal da obra. Tampouco pretendo romantizar o vivido e presenciado, nem desmerecer pessoas ou instituições. Contudo, em nome da veracidade do que vivi, presenciei, aprendi e defendo, realizo as análises críticas cabíveis ao evidenciar ações e atuações que contribuíram para essa construção histórica, evitando uma visão simplista ou dogmática. Faço isso também por saber que vivemos em um País contraditório e excludente, e por ter experimentado e vivenciado as dificuldades e fragilidades da educação superior, que marcaram a sua interiorização em diferentes espaços e tempos, tendo inclusive me beneficiado pessoalmente de suas possibilidades. Por isso, optei por ressaltar o que vejo como notável, por seus efeitos acadêmicos e sociais significativos e favoráveis à região e às suas populações.

Não decidi retomar o passado pelo passado, pois sei que hoje o contexto e os personagens são outros. Quis apenas contribuir com a história da educação paraense e amazônica, compartilhando o que conheço por experiências, memórias e história. Portanto, busquei e registrei conhecimentos que acredito ainda poderem ser úteis para ricos ensinamentos – desde que

o conteúdo reapresentado produza novas aprendizagens. Não sou adepta da ideia de que os fins justificam os meios, mas evidencio o que vi e vejo como notável, por seus efeitos acadêmicos, sociais e culturais – preciosidades pinçadas e analisadas à luz do que aprendi, estudei e vivenciei como estudante, professora, pesquisadora e gestora na UFPA e na UFOPA. Também por acatar as ideias de Certeau (1982, p. 47), de que "[...] existe em cada história um processo de significação que visa sempre 'preencher' o sentido da História: o historiador é aquele que reúne menos os fatos do que os significantes. Ele parece contar os fatos, enquanto, efetivamente, enuncia sentidos que, aliás, remetem o notado (aquele que é retido como pertinente pelo historiador) a uma concepção do notável".

Decidi incluir reflexões mais específicas sobre questões que, por compreensão profissional, vejo como essenciais. Faço isso por acreditar que exigem maior e melhor atenção das instituições de educação superior – particularmente, da UFOPA e de seus servidores. A proposta foi apresentar análises mais crítico-reflexivas que contribuam para o pensar, o avaliar e o acrescentar ao conhecimento já existente, sempre que necessário. Essa foi a minha forma de dizer muito obrigada. Expresso sentimentos, sim, mas sem saudosismo nem sentimentalismo exacerbado. O objetivo foi "brincar sério" de ser autora e narradora ao atribuir um sentido autoral originário a esta linda história, que ainda hoje me encanta — e que desejo também possa encantar os colegas de profissão, estudantes universitários e outros possíveis leitores e leitoras.

Ao refletir sobre o que buscar e reapresentar das memórias antecedentes, e decidir o que apresentar da memória mais recente, optei por ir além da literatura criativa e finalística. Procurei desenvolver uma produção sustentada na veracidade do que foi conhecido, observado, analisado e sentido – conteúdos que ampliem o conhecimento do público-alvo e oportunizem reflexões historiográficas prazerosas, além de úteis para consultas.

Emprego a expressão "Grande Águia" [3] ao referir-me à UFPA, fazendo uso da simbologia adotada pela própria instituição, que apresenta a águia em seu escudo desde 1969. A escolha também envolve afeto e gratidão de minha parte. Tal inspiração me levou a incluir a simbologia da águia como expressão de nobreza, majestade, liberdade, agilidade, beleza e imponência

3 A referência "Grande Águia" está associada a "águia sobre o livro" que compõe o escudo da Universidade Federal do Pará. [...] "A águia situada no centro do escudo ê a Águia Guianense representada no escudo do Estado do Pará e que nos dá assim o toque de regionalidade indispensável. O livro sobre o qual está pousada a águia significa a tradição cultural do povo **paraense**" (**Resolução n. 17/1969**, de 12/06/1969: anexo II).

– virtudes que, associadas à coragem, força, ousadia e agressividade, impulsionam a "visão de águia". Isto é, a habilidade de ver além do óbvio e manifestar atitudes e iniciativas corajosas e arrojadas diante dos problemas ou obstáculos, buscando superá-los. Tudo o que vejo representar a coragem, o pensar e o agir da UFPA ao se superar para superar a exclusão educacional vivida pelo povo paraense do interior, que, com a sua atuação interiorizada, transformou a história da educação superior pública no Pará, na Amazônia e nos então Territórios Federais.

Também faço uma referência simbólica à UFOPA como a "Pérola" incrustada no "coração" da Amazônia. Ao assim proceder, a intenção foi estabelecer uma correlação simbólica entre a árdua luta histórica e a preciosidade que representou ver brilhar, no horizonte amazônico, uma "meta" comum – criada e instalada. A pérola, joia delicada e preciosa, é germinada naturalmente como um elemento calcificado no interior de moluscos, após a invasão de corpos estranhos em suas conchas.[4] De maneira análoga, a UFOPA foi fecundada e germinada no "coração" da Amazônia (concha) – território que a acolheu como universidade pública federal (ente universal). Uma linda joia rara, que vem sendo cultivada no interior da Amazônia com o propósito de superar a exclusão educacional regional (corpo estranho). Hoje, ainda em processo de lapidação, a UFOPA segue sua trajetória formando cidadãos e profissionais, além de produzir conhecimentos científicos, tecnológicos, comunicacionais e de inovação. Com esse símbolo, também correlaciono e expresso minha deferência à cidade onde nasci – Santarém – a linda "Pérola do Tapajós".

No exercício de pensar sobre o que considerar relevante para organizar minhas reflexões, optei por começar com minha concepção de educação, a fim de explicitar o ponto de partida desta narrativa. A educação que acato, concebo, acolho e difundo é um fenômeno social, um ato intencional e uma prática de humanização. Fundamentada em uma perspectiva crítica, vê e entende o ser humano como uma totalidade, abrangendo suas dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, estéticas, éticas, políticas e culturais – um ser construído na materialidade da vida, num processo histórico de autocriação e humanização permanentes.

Enquanto prática institucionalizada, vejo e compreendo a educação como fenômeno social concretizado no "aprender e ensinar" e no "aprender

4 Texto elaborado a partir de informações contidas no site. ARTE E CULTURA. **Águia (e seu significado)**. Disponível em: https://www.significados.com.br/aguia/. Acesso em: nov. 2020

a aprender", com vistas à emancipação de sujeitos históricos, ao seu desenvolvimento integral, à sua criatividade e criticidade. Uma educação que os torne capazes de viver e progredir em sociedade, cidadãos plenos de direitos, aptos a construir a própria história e a contribuir com a construção de uma sociedade justa, democrática, ética, sustentável e humanizada, atenta ao desenvolvimento sociocultural, político e educacional.

Nesse exercício reflexivo sobre a educação superior e a universidade pública, trago à tona as ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, como registradas no texto "Da Universidade Necessária à Universidade Emancipatória". Esses dois estudiosos brasileiros, já na década de 1960, defendiam que a universidade brasileira, assumindo características sociais e científico-tecnológicas, deveria comprometer-se com o desenvolvimento científico e humano, entendendo a educação como instrumento de mudança social. Para eles, a universidade deveria promover o pensamento reflexivo e problematizador, numa prática social inspirada por ideais democráticos. Essa proposta de educação visava à emancipação de indivíduos e da própria nação, mediante a reconstrução de bases sociais voltadas ao desenvolvimento democrático, formando sujeitos preparados para a cooperação, participação, liderança e transformação política e social – uma visão que transcende a mera formação de mão de obra. Uma universidade que olha para o regional, a partir do regional, com projeção para o Brasil e o mundo. Visão e concepção de educação e universidade pública que muitos ainda almejam e cultivam, inclusive eu, por acreditar serem exatamente essas as condições que impõem a presença de "universidades necessárias e emancipatórias" ao contexto amazônico e brasileiro.

Na contemporaneidade, entendo que a universidade deve estimular, construir e estabelecer novas conexões diferentes e diversas entre pessoas e entre estas e a ambiência natural. Registros históricos mais recentes têm voltado a atenção para a sua natureza, sua funcionalidade e sua abrangência geográfica, de modo que mesmo atendendo prioritariamente o local, o regional e o nacional, também seja competente para os ultrapassar e atingir status trans e internacional, contribuindo para superar as mazelas produzidas por humanos que degradam o mundo humano e natural.

Diante das adversidades ainda presentes na Amazônia, o meu desejo é contribuir com o fortalecimento da presença da Educação Superior Pública, especialmente da UFOPA, como instituição social regional multicampi. Busquei compreender o que essa presença representa de forma concreta, em termos de contribuição ao desenvolvimento local e regional – nos âmbitos

social, humano, ambiental, socioeconômico, científico, tecnológico e cultural. Após pensar e refletir, ousei inserir na narrativa algumas sugestões que acredito poderem se concretizar, envolvendo esse ente público, seus servidores e seus estudantes, tendo em vista o bem comum e o habilitar-se para contribuir cientifica e tecnologicamente com o desenvolvimento amazônico e paraense. Isso, sem ignorar o conhecimento experiencial, a preservação das tradições dos povos originários e o aperfeiçoamento de suas expressões culturais.

Nativa da terra, sou nascida e criada neste contexto limitado e diverso[5]. Hoje considerado por muitos como um mundo fantástico. A partir desse pertencimento, compartilho neste arcabouço historiográfico o que vejo, penso e sinto como essencial e prioritário a ser projetado e executado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na Amazônia Legal, indo além da conservação da floresta e dos rios – nossos patrimônios nacionais.

5 Sou originária de uma família com baixo poder socioeconômico, mas desde muito cedo fui ensinada e aprendi a observar, pensar e acreditar que o acesso ao conhecimento elaborado pode ajudar a transformar pessoas, e pessoas podem transformar sociedades. Aos 10 anos de idade, já sabia que seria professora, porque nessa idade ensinei minha mãe a ler e escrever o próprio nome e palavras simples de uso cotidiano. Cursei todo o primário na Escola Paroquial "São Francisco" (1961-1966). Em 1970, conclui o ciclo ginasial no Colégio "Álvaro Adolfo da Silveira" e, em 1971, iniciei o Curso de Magistério. Mas, no final de 1972, por doença e óbito da minha genitora e por ter contraído matrimônio precisei interromper os estudos, voltei e concluir somente em 1977. Como estudante sempre fui ligada ao esporte e à política estudantil, razão de participar ativamente do movimento reivindicatório pela presença da UFPA, em Santarém. Vários dos meus professores do Curso Ginasial e do Magistério, estudaram e foram formados nas primeiras turmas de interiorização dessa Ifes, de 1970 ou 1980. Em 1980, já professora de escolas públicas, fui aprovada no Exame Vestibular Especial para cursar Licenciatura de 1º Grau, em Supervisão Escolar (Curso de Pedagogia). Em 1986, após nova seleção (I PNI) voltei a cursar Pedagogia (Docência e Administração Escolar). Foram muitos anos sem férias para estudar e me formar em graduação plena. Em 1993, decidi fazer Concurso Público para a docência universitária. Fui aprovada em dois Concursos Públicos para professora da UFPA, em 2º lugar nas matérias Filosofia da Educação e História da Educação, isso me rendeu um contrato de Professora Substituta (março a novembro de 1993). Fiz novo Concurso Público e fui aprovada em 1º lugar na matéria Introdução à Educação, tornei-me professora auxiliar da UFPA a partir de 01/12/1993, para exercer à docência no *Campus* de Santarém, onde, além de professora, assumi funções acadêmicas e administrativas até 2009. Fui redistribuída para o Quadro Docente da UFOPA, onde atuei como professora e exerci outras funções acadêmicas e administrativas, até 2021, quando me aposentei. Em 2004, fiz a seleção e fui aprovada para cursar o Mestrado em Educação - Dissertação: "O Exame Nacional de Cursos - Provão e suas Repercussões no Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém" (2006). Em 2010, fui aprovada e cursei o Doutorado em Educação - Tese: "As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990" (2014). Meu sonho mesmo antes de ser professora universitária, era ver os jovens da minha cidade e região disporem de educação superior pública e poderem prosseguir nos estudos, para, de posse do conhecimento elaborado, ajudar no desenvolvimento local e regional. Aliás, isso se tornou meu objetivo profissional primordial, foi a base na qual firmei meu trabalho docente para ajudar a formar paraenses na educação básica e superior. Hoje, perdi a conta do total de estudantes com quem troquei experiências de ensino aprendizagem, mas sei que ajudei a formar centenas de homens e mulheres, profissionais orientados a serem íntegros, corretos, éticos, politicamente coerentes e responsáveis socialmente. Sinto muito orgulho da minha profissão, principalmente, porque nesse exercício ajudei o Pará a dispor de educação superior pública de qualidade para atender seus jovens e os diferentes profissionais que a sociedade necessitou e ainda busca. Espero ter contribuído, de alguma forma, na formação dos meus muitos ex-alunos (as). Sou grata à vida por esta rica experiência que vivi por 46 anos. Hoje, penso ter cumprido pelo menos em parte com minha responsabilidade social, aprendendo e ensinando e ensinando e aprendendo, ao longo dos anos de exercício na docência básica e superior

Se há ousadia em ver e pensar a universidade pública a partir do interior da Amazônia, ela nasce da compreensão de que é imperativo à UFOPA e às demais IES da região produzirem ciência, tecnologias e inovações desde o interior do Pará, com vistas ao desenvolvimento local, regional, nacional e global, invertendo a lógica centro-periferia – é a partir deste interior que devemos despontar para o mundo. Mais do que isso, reafirmo a importância de ajudar a melhorar as condições de vida das populações que aqui vivem, sobretudo os povos originários e os demais habitantes da floresta e seu entorno urbano, buscando melhores ganhos em dignidade e prosperidade social, econômica, política e cultural.

Por acatar que toda história significativa tem um nascimento, optei por evidenciar o embrião que fecundou a criação da terceira universidade federal paraense. Para isso, percorri o tempo histórico de 1970 a 2009, desde a interiorização dos cursos da UFPA (1970) e depois da UFRA (2003), até a criação da UFOPA (2009). A partir disso, coletei e analisei dados que permitiram narrar os primeiros dez anos da trajetória da UFOPA na região, de 2009 a 2021. Essa narrativa é tecida com depoimentos de quem, como eu, viveu e conheceu o processo desde suas origens. Aliás, em razão deste conhecer, incluo no texto autorreflexões brotadas da minha própria experiência, na expectativa de produzir uma explicação relacional acerca dos seus diferentes contextos.

Para cumprir a missão que aceitei, produzi e apresento um registro que evidencia quando e como esse processo transcorreu para além das decisões governamentais e políticas. Detalho relatos reveladores do poder, brotado de atuações e ações sociais individuais e coletivas decididas a ajudar resolver ou minimizar a problemática socioeducacional amazônica – uma dentre tantas outras questões geradas pela indiferença do Estado nacional para com o desenvolvimento da região – e seus posteriores efeitos nocivos. Os maiores efeitos nocivos da época, foram os gerados pelos grandes projetos de investimentos econômicos e aqueles apresentados como "projetos de desenvolvimento social". Estes, que jamais deveriam ser vistos como tal. Pois, o esperado de projetos com essa finalidade é a transformação da realidade social, ocasionada pela promoção das dimensões: social, cultural, educacional, produtiva, científica e tecnológica, ocorridas simultaneamente, visando ao atendimento da sociedade à qual se destina, no melhoramento da qualidade de vida das pessoas, principalmente, aquelas em situação de vulnerabilidade, seja em âmbito local, regional ou nacional. Além disso, a participação social é compreendida como imprescindível – o que por aqui normalmente não é visto.

Evidentemente, a ausência de políticas públicas sociais e ambientais – sérias e responsáveis – e a descontinuidade das poucas voltadas aos interesses e as necessidades da população e para a preservação e ou conservação do ambiente natural, são os reflexos negativos produzidos historicamente. A experiência nos mostra, como prática comum na região, a construção de belos discursos de base eleitoreira – por parte de governadores, prefeitos, representações políticas locais, regionais, federais e agentes públicos de diversos matizes –, atribuindo os sentidos que lhes convém para difundir o desenvolvimento local e regional, quase sempre, com pouca ou nenhuma preocupação com as reais necessidades das populações.

Portanto, é possível entender que a educação superior e a universidade pública, verdadeiramente, possuem papeis vitais a desempenhar e cumprir em qualquer região brasileira onde a universidade se encontre instalada. Também é compreensível a luta da sociedade civil organizada por garantia de acesso e permanência a essa educação, de preferência de natureza pública. Isso me levou a considerar o acesso ao conhecimento elaborado, ainda imprescindível à região amazônica, seja pela imperiosa necessidade de superação da ignorância devido à falta ou a baixa escolarização, a falta de conhecimentos técnicos, ou, pela imperiosa necessidade de conhecimentos sistematizados produzidos com pesquisa – instrumentos que vejo como essenciais ao crescimento e desenvolvimento de um povo, em qualquer região, por ajudar a oportunizar e desenvolver a capacidade de transformação social, cultural e humana.

Penso ter sido esse o anseio que levou a sociedade regional a sonhar junto, e, se empenhar em protagonizar diferentes formas de manifestação. Para ver seus filhos, os jovens e os profissionais residentes em Santarém, nas comunidades do entorno da cidade e na região de abrangência, romperem as limitações ocasionadas pela falta de conhecimento elaborado, nem serem mais obrigados a deixar as suas localidades e as suas famílias ao pretenderem prosseguir nos estudos – em nível superior –, ou precisarem sair para procurar emprego fora da região – distante da família. Sei disso também, por ter sido essa a minha realidade e de tantos outros jovens da minha época de juventude. Acreditei, como ainda hoje acredito, que existindo formação qualificada mais próxima, questões dessa natureza se tornam opcionais, como já é possível se ver hoje – embora ainda falte muito para se atingir um maior grau de satisfação.

Foi esse contexto regional limitado, meandroso e complexo que acolheu e abrigou a UFOPA. Quando no Brasil era instalado um debate amplo acerca do papel a ser desempenhado pela educação superior

pública no País, no atendimento às demandas mundiais por novos conhecimentos e novas formações, tendo por base além do desenvolvimento socioeconômico, o científico, o tecnológico, o comunicacional, o humano e a atenção a ser dada ao mundo natural. Com diretrizes e encaminhamentos internacionais, orientando a necessidade daquela presença na construção da sustentabilidade ambiental, social, econômica e humana, ampliada – para além de promover a soberania dos diferentes países. Em outras palavras, a educação superior passou a ser vista como condição imprescindível para assegurar e consolidar sociedades menos desiguais e mais desenvolvidas social e culturalmente, em vez de plenamente voltadas para o mercado de trabalho e a serviço do lucro crescente – objetivos que caracterizavam as determinações impostas pela economia capitalista.

Portanto, embora compreendendo que a educação enquanto fenômeno social, por si só não muda e nem salva nada, acato e difundo que, enquanto prática intencional, ela transforma pessoas; e pessoas transformadas, conscientes, esclarecidas e emancipadas transformam sociedades e nações. Talvez, por ser professora de longa data, acredito que uma universidade pública comprometida com a sua abrangência regional e as suas populações – além de transferir e produzir conhecimentos – pode e deve, ao assumir a sua responsabilidade social, se empenhar para produzir junto sintonia comunitária, profissional, socioeconômica e ancestral. A fim de formar além de mão de obra qualificada, cidadãos e lideranças competentes, habilitadas e comprometidas com as populações amazônicas e suas culturas e a partir destas, com o Brasil e o mundo. Penso que a universidade pública sempre terá um papel vital a desempenhar em qualquer processo sociocultural transformador.

Assim, acerca do que essa presença pode representar objetivamente em determinada região, comungo das ideias de Caleiro e Rego (2003) sobre a universidade, enquanto instituição social, ser agente promotora de desenvolvimento nas regiões onde se encontra alojada, precisar agir como entidade polarizadora de processos capazes de gerar externalidades positivas, fundamentais à melhoria do capital humano,[6] por meio das funções de ensino, da investigação e da extensão. Entendem os autores (*Idem*), que

6 Segundo o economista Gary Becker, autor do livro *Human Capital* (1964), a teoria do capital humano defende que os investimentos em educação e saúde aumentam a produtividade e a empregabilidade dos trabalhadores. Para a OCDE (2001), a definição de capital humano está relacionada a diversos aspectos multidimensionais, como: "conhecimentos, aptidões, competências e atributos incorporados nos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico". *In*: **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos** (RBERU) Vol. 11, n. 1, pp. 111-132, 2017. Disponível em: https://www.revistaaber.org.br/rberu/article/view/186/202. Acesso em: abr. 2024.

essa presença induz ao aumento de conhecimentos na região – a partir dela –; o aperfeiçoamento da cultura; a produção e a transferência de tecnologias; além de maiores possibilidades de inovações. É preciso compreender, portanto, que, embora a principal contribuição de uma universidade ao desenvolvimento regional seja por meio de ensino e aprendizagens, os seus resultados só serão realmente percebíveis quando os diplomados ou egressos integram o mercado de trabalho e na medida em que contribuem para melhorar a qualificação do emprego (e dos futuros empregados) nas cidades de toda a região.

Essa percepção-compreensão se expande e se alinha com o entendimento sobre a universidade também precisar, além de habilitar para o trabalho, estar atenta para produzir forte impacto socioeconômico sobre os fluxos de renda das diferentes populações da sua abrangência regional, como ressaltam Diniz e Vieira (2015).[7]

Acatar essa percepção-compreensão me faz reiterar que a atuação de uma universidade pública no interior da Amazônia precisa, além de ser solução para a falta de mão de obra qualificada, deve ser âncora significativa e qualificada na redução, não apenas das assimetrias socioeconômicas, mas também da acentuada desigualdade sociocultural e educacional reinante na sociedade. Aliás, acerca dessa questão, registros históricos indicam que, de longa data, são as universidades públicas, principalmente as federais, que terminam por assumir a posição de fornecer o antídoto para quaisquer questões problemáticas quando governos e empresas que produzem, compram e vendem produtos e prestam serviços, exigem as soluções emergenciais que precisam – o que não acontece normalmente em relação às carências da sociedade.

Portanto, paradoxalmente, é curioso ver como, apesar do descaso político e social com àquelas regiões brasileiras mais distantes dos grandes centros urbanos – onde as decisões acontecem –, a presença de uma universidade pública continua sendo instrumento e prática social primordial valiosa. Talvez, por ainda se acreditar que ela é capaz de formar, esclarecer, incluir, dirimir, orientar, emancipar, empreender e fomentar as mudanças urgentes e primordiais ao desenvolvimento sociocultural e econômico do País a partir da região onde está instalada.

7 DINIZ, Clélio Campolina e VIEIRA, Danilo Jorge. Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, Curitiba, v. 36, n. 129, p. 99-115, jul/dez. (2015). Disponível em: https://ipardes.emnuvens.com.br/ revistaparanaense/article/view/767. Acesso em: jul. 2021.

Penso que é sob essa perspectiva que a educação superior pública – interiorizada antes e, hoje, disponibilizada pela UFOPA –, representa um acontecimento socioeducacional e político, visibilizado pelas mudanças que produz – razão das suas demandas permanentes. Isso é observado porque, a partir das experiências de expandir, interiorizar e formar, as universidades aprendem e ensinam, e seus servidores também aprendem e ensinam, a incluir e a democratizar a educação superior e as relações entre pessoas em contextos distintos, e das pessoas com o mundo diverso e natural.

Este processo de "aprender e ensinar e aprender", está presente no Oeste paraense desde os Núcleos de Educação da UFPA (1970), da Unidade Tapajós da UFRA (2003) e da execução do PARFOR (2010), este último sob a gestão da UFOPA. Um processo com efeitos positivos que almejo ver continuar acontecendo, no interior da Amazônia, a partir de ações e atuações das diferentes IFES, hoje instaladas na região. Diante de desempenhos tão positivos, penso ser imprescindível dizer: como "ente público" multicampi, a UFOPA tem "tutano" – como se diz popularmente. Isso porque suas raízes históricas se sustentam em um legado forte, ousado, agressivo e decisivo, que por décadas evoluiu na região. Mas é preciso dizer, também, à UFOPA: a trajetória que antecedeu a sua criação, lhe induz a se empenhar cada vez mais e melhor para decididamente, ajudar a superar limitações e adversidades bem maiores do que aquelas que antecederam a sua funcionalidade na região.

Não por acaso, nossa linda "pérola" foi criada e instalada compondo o processo de transformação socioeducacional mundial, que colocou em xeque a contribuição e o papel dos sistemas educacionais e das IES (públicas e privadas), para as nações do mundo. A UFOPA é hoje um ente social público multicampi que deve produzir cenários instigantes e polêmicos, capazes de fomentar muitos debates e questionamentos, inclusive antagônicos. No intuito de oportunizar à academia e às populações aprendizagens, progresso e enriquecimento intelectual, político e cultural – elementos imprescindíveis à sua consolidação como "ente público" diverso e multicultural, cuja atenção precisa priorizar o social, o público, o ambiental, o ético e a sustentabilidade humana e natural.

Foram esses os pressupostos e os anseios que me sustentaram a cumprir essa missão. A proposta inicial foi revista pela ampla abrangência histórica antecedente. Contudo, como em história o objeto de estudo não existe a priori – por este ser apenas proposição, é o início da investigação que o cria com base em pesquisas já realizadas –, isso não foi pro-

blema. Para desenvolver a narrativa adotei por pressuposto: a memória e a história influenciam o presente bem mais do que se possa imaginar, por guardarem registros e experiências que oportunizam perguntas e respostas. Quase sempre, com influências decisivas sobre o agora e sobre as possibilidades para projetar o depois. Portanto, me propus a valorizar o movimento retrospectivo e prospectivo no tempo presente com vista a perspectivas futuras.

Optei, efetivamente, por buscar e analisar os dados dessa memória, fundamentada em uma abordagem teórico-metodológica qualitativa,[8] por pretender destacar experiências, comportamentos e opiniões, além de referenciar o contexto social e acadêmico. A decisão por resgatar a memória histórica antecedente, se sustenta no pressuposto de que "o método histórico envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas" (Valente, 2007).

Destaco o marco referencial para a busca de dados – a criação da UFOPA –, que funcionou como bússola orientadora do olhar expandido, voltado para abarcar a memória e a histórica da trajetória de interiorização da UFPA e da UFRA, suas limitações e possibilidades, experiências decisivas na concretização do ato criador e para a memória histórica dos primeiros anos da presença da Instituição, em Santarém.

A cena historiográfica narrada envolve: a participação e o protagonismo de sujeitos históricos de origem instituída e social que fizeram a diferença; análises interpretativas e depoimentos, incluindo relatos pessoais e profissionais (pessoalidade e afetividade), acerca do que conheço por viver, questionar, aprender, ensinar e defender em âmbito social, político e educacional, no interior do Pará – arcabouço que penso habilitar-me para selecionar e narrar ocorrências notáveis, marcos referenciais da investigação. O propósito específico da busca por memória, foi escavar, encontrar, selecionar, analisar e reapresentar dados gerais e específicos, selecionados em razão da interligação entre as IFES e a realidade locorregional, intrarregional, nacional e internacional. Por evidenciarem convergências, conflitos gerados pela racionalidade capitalista e possíveis contra racionalidades, pertinentes a interesses comuns que marcaram a participação e o protago-

8 A pesquisa de abordagem qualitativa nos posiciona no mundo, enquanto observadores e mune-nos de estratégias e práticas interpretativas, segundo Denzin e Lincoln (2005, *apud* FLICK, 2009, p. 16).

nismo de sujeitos individuais e coletivos, sociais e instituídos, na perspectiva da garantia do direito fundamental à educação superior pública.

Com essa finalidade, foram levantados os dados, revisada a literatura específica e analisadas possíveis conexões entre as dimensões macroestrutural, regional e local, com atenção às projeções voltadas para o desenvolvimento da Amazônia e do Pará e seus efeitos em relação à presença da educação superior pública. Feito isso, foi construída uma base analítico-descritiva inicial de suporte, acerca da presença da ES e seus efeitos sociais regionais, considerando as experiências de interiorização da UFPA e da UFRA, que antecedem a criação da UFOPA. As fontes foram primárias e secundárias e a coleta envolveu seleção, leitura e análise de notícias de jornais da época, decisões e encaminhamentos formais contidos na literatura específica, consultas bibliográficas, produções acadêmicas, artigos científicos e o acesso em sites locais, regionais e nacional. Além de registos pessoais e os contidos no Calendário 2017 'dos 60 anos' da UFPA. Dados mais específicos foram obtidos por meio de depoimentos autorizados e concedidos à autora na elaboração da sua tese de doutoramento e através de sites e páginas virtuais da IFES, do MEC e da Capes.

A memória mais recente da UFRA e da UFOPA foi acessada, por meio de documentos institucionais e de documentos e registros divulgados em sites oficiais do País e das próprias instituições. Sobre a UFPA e UFOPA adotei, inclusive, conversas telefônicas com coordenadores, ex-estudantes e professores das IFES, quando foi possível. Além de incluir o que conheci por aprender, ver e ouvir no dia a dia, em reuniões e encontros que participei ou coordenei. Para obter dados mais específicos sobre a UFOPA, adotei como referência de busca, análise e organização cinco indicadores amplos: a) criação: abrange as circunstâncias que antecederam e deram suporte à criação da IFES, buscadas na memória histórica e suas intercorrências (Trajetória histórica, antecedentes históricos estruturais e estruturantes); b) espaço: diz respeito ao espaço geográfico de localização e a aspectos infraestruturais e arquitetônicos (localização geográfica, infraestrutura física, arquitetura e demais condições materiais); c) tempo: abrange os surgimentos, permanências e desaparecimentos observados na trajetória institucional (transformações pelas quais passou ou passa); d) aspectos acadêmico-pedagógicos: abrange a missão, a visão, as diretrizes e práticas pedagógicas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (aspectos acadêmicos gerais, pertinentes à perfil de estudantes, professores e gestores, saberes, referência a currículo e normas) – sem, contudo, haver

a intenção de aprofundar análises de questões mais específicas, a exemplo da dinâmica funcional das unidades e subunidades; e) aspectos sociais e acadêmicos: abrangem a compreensão sobre o desenvolvimento da UFOPA e suas finalidades sociais e concernente à atuação de sujeitos (servidores, estudantes e gestores), que marcam as relações internas na IFES, e desta com a sociedade local e do seu entorno geográfico regional e intrarregional. Nesse processo, foram analisadas regulamentações gerais e específicas como: Leis, Pareceres, Decretos Portarias, Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Relatórios de Gestão da IFES, Anuários Estatísticos, Editais, publicações em jornais locais, no site e páginas oficiais da Instituição.

Para construir a arquitetura textual, como visto, a opção foi pela abordagem narrativa. Pelo desejo de usar o recurso da linguagem coloquial e simbólica, dispondo do uso de pensamentos como recurso expressivo; figuras de linguagem, a exemplo de analogias, chamamentos e atravessamentos reflexivos, para com a consistência explicativa devida brincar de autora e narradora de forma mais descontraída e prazerosa, permitindo falar minha voz interior – a voz da "alma" e do "coração".[9] Também por acreditar que essa linguagem ajuda no entendimento dos possíveis leitores, agregando o narrado de forma mais descontraída, sem a rigidez da linguagem científica oficial. Enfim, como as minhas reflexões, autorreflexões e análises, envolvem a defesa radical de uma sociedade democrática, igualitária e justa; o respeito à dignidade e aos direitos das pessoas; e a educação sendo vista como direito social fundamental, firmada no compromisso profissional e ético para com as crianças, os jovens e os adultos brasileiros, a partir do Pará e da Amazônia, minha opção não poderia ser diferente.

Quando comecei a narrar, senti a necessidade de ler e analisar alguns relatos anteriores que fazem referências às adversidades, limitações, fragilidades. Tanto pertinentes a aspectos físicos geográficos e arquitetônicos quanto a aspectos administrativos e acadêmicos (perfil de estudantes, professores e gestores), adstritos à graduação e à pós-graduação (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) ou relacionadas a regulamentações, inclusive em relação à UFOPA. Além de registros relevantes que aparecem e reaparecem em produções de diferentes formatos, relacionados a

9 Afinal, a língua não se acha confinada às regras da gramática, nem é uma questão de certo e errado, mas uma atividade social que cria as condições da interação e dos processos comunicativos em geral (ANTUNES, 2005, p. 10), razão da opção por adotar um discurso indireto livre para flexibilizar o meu papel de narradora e os usos técnicos e oficiais.

momentos históricos distintos da interiorização de cursos, para compreender melhor as razões das críticas e dos questionamentos.

A produção esteve vinculada, de início, ao projeto de pesquisa intitulado "Expansão e Memória da Educação Superior na Região Oeste do Pará", elaborado no primeiro semestre de 2020, para ser apresentado à PROPPIT em julho do mesmo ano. O projeto foi aprovado para ser desenvolvido no período de 01/11/2020 a 31/07/2021, tendo por metas: a criação de um Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GEPESEM) e a produção de uma obra que contasse a história dos primeiros dez anos de existência da UFOPA, considerada a sua antecedência histórica. A necessidade dos professores do curso de Pedagogia do ICED/UFOPA, em constituir espaços e momentos de estudos, pesquisas e reflexões, enveredou a decisão, com o propósito de abrigar e fomentar pesquisas individuais e coletivas de docentes e estudantes sobre o tema "Educação Superior Pública", na abrangência amazônica.

Daí surgiu o GEPESEM, composto pelas professoras: Maria Raimunda Santos da Costa (coordenadora e autora), Lilian Aquino Oliveira e Maria do Socorro Bergeron Lago; os servidores técnicos: Francisca Márcia Lima de Sousa e Ediclei dos Santos Oliveira; e por voluntários: Aline da Silva Ferreira e Iamília Brito de Oliveira (estudantes do curso) e Glenda Carina Santos da Costa, que funcionou de janeiro a maio de 2021. Contudo, devido às minhas limitações de saúde produzidas pela Covid-19, e por membros serem aprovados em programas de Doutorado e Mestrado, o trabalho foi interrompido, e a pesquisa praticamente parou em 2021. Entretanto, tão logo me senti melhor, voltei a trabalhar para concluir a pesquisa e escrever a obra, que foi entregue em fevereiro de 2023, contando com o suporte técnico do Ediclei Oliveira e da Glenda Costa.

A obra está organizada em tópicos. O primeiro é o prólogo, no qual destaco a honra de ser convidada a historicizar a presença da educação superior no "coração" da Amazônia Legal. No segundo, estão registradas as manifestações do Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva – a quem sou prazerosamente grata –, que aceitou fazer a Apresentação da obra. O terceiro, tem caráter introdutório e sintetiza minhas primeiras considerações acerca do tema e temáticas. Esclarece de onde parto e aonde pretendo chegar, ao detalhar a memória antecedente e apresentar as conexões estabelecidas a partir dos caminhos trilhados. O quarto, é o corpo do texto narrativo, organizado em três partes, nas quais detalho a problemática e a contextualização e desenvolvo os meandros da trajetória histórica, os tempos históricos próprios, específicos e distintos e suas peculiaridades, pertinentes às pri-

meiras experiências de interiorização de cursos de graduação (Licenciaturas), ofertados pela UFPA, de forma intervalar (a partir de 1970) e a regularização dos cursos regulares (a partir de 1990); continua com a experiência da UFRA (a partir de 2003); e encerra com a trajetória histórica de criação, instalação e institucionalização da UFOPA (entre 2009 e 2021).

A primeira parte apresenta a "Abordagem historiográfica sobre a presença da educação superior pública no "coração" da Amazônia Legal: problemática regional e contextualização", está organizada em dois capítulos: "1)*Expansão e interiorização da educação superior pública na Amazônia legal e o desafio de garantir prosseguimento de estudos na década de 1970: a problemática*", no qual as reflexões focam a severa exclusão educacional que marcava o Oeste do Pará, uma região desassistida social e politicamente que ainda hoje vive sob o signo de "patologias políticas", fenômeno inviabilizador da formação e da atuação de professores nas redes públicas de Educação Básica; "2)*Contextualização do avanço da regionalização da educação superior pública rumo à Amazônia Legal*", a partir dos pilares históricos estruturais viabilizadores dessa presença no Oeste do Pará e da criação da UFOPA na região.

Na segunda parte, intitulada "Pilares históricos estruturantes e memória histórica regional da educação superior pública na Amazônia (1970 - 2009): herança educacional que fez diferença no interior do Pará", constam três capítulos: "*3) Mobilização da sociedade e a caminhada rumo à regionalização da educação superior pública na Amazônia Legal no território paraense*", um relato sobre a luta, resistência, recuos e avanços da sociedade paraense para superar a exclusão educacional no interior: protagonismo e construção histórica; "4*) Para enfrentar a exclusão educacional, a "Grande Águia" voou alto, rumo ao interior do Pará: ecos de um tempo ido, refletidos no presente*", que evidenciam como a presença da educação superior pública federal ocorreu no interior do Pará; "5*) A UFRA: uma universidade amazônica na luta por expandir educação superior pública federal para o interior do estado do Pará*", trata sobre a experiência de interiorização dessa Universidade após assumir o desafio de ampliar a formação superior em Ciências Agrárias, no interior do Pará, na Amazônia Legal.

A terceira parte, intitulada: "UFOPA a universidade pública federal instalada no "coração" da Amazônia Legal: o triunfo sobre o desamparo do povo do interior", está organizada em três capítulos: "6*) Conjuntura e contexto viabilizador de instalação da terceira universidade pública federal no interior da Amazônia Legal*", apresenta sob que circunstâncias e possibilidades transcorreu a sua criação; "7*) Uma "pérola" era incrustada no "coração" da Amazônia brasileira: a Universidade Federal do Oeste do Pará*", apresenta o relato histórico

dos primeiros anos de existência da UFOPA, começando por sua organização estrutural; os acertos e desacertos institucionais dos primeiros momentos; o modelo acadêmico original e o atual; os caminhos da graduação e da pós-graduação; e os desafios enfrentados e superados, como ir ao encontro das comunidades intrarregionais após instalação dos *Campi* regionais; "*8 - Sem "baluartes" nenhuma instituição social progride e se consolida: o contexto é o "peso" e a atuação esclarecida é o "contrapeso" que faz toda a diferença na formação regional qualificada com pesquisa*", contém reflexões mais especificas sobre a importante atuação dos servidores, ressaltando a atuação dos professores e pesquisadores; "*9) Efeitos acadêmico-sociais relevantes produzidos pela UFOPA no "coração" da Amazônia Legal*", contempla pequena mostra representativa do retorno à prática social produzido pela UFOPA, em benefício próprio e da sociedade locorregional, no tempo histórico abrangido na obra.

O quinto tópico "Minhas Considerações Finais" contém a síntese da trajetória histórica reapresentada a ser lembrada, desde a interiorização da UFPA e da UFRA até a criação e institucionalização da UFOPA. Além de apelos, anseios, esperanças e o desejo de ver decisões revistas e a ampliação da UFOPA na região. Detalhe: as citações autorais únicas no texto comporão notas de referência no rodapé. A obra contempla como sexto tópico as "Referências", que contém os autores da literatura brasileira, as produções acadêmicas consultadas, os documentos e as legislações analisadas, além dos sites e páginas da Internet consultadas.

Convém esclarecer que nesse exercício não há pretensão de ensinar alguém em particular. No entanto, se isso acontecer, peço compreensão. Afinal, sem nenhuma arrogância ou falsa modéstia, ser professora foi o que aprendi fazer de melhor profissionalmente, e o que sempre realizei e ainda realizo, sempre que possível, com imenso prazer.

Almejo que esta viagem pela história acenda, em leitores e leitoras, o prazer pela leitura desta obra, que foi escrita com o sincero desejo de que as narrativas nela tecidas convertam-se em contribuições significativas na somatória de conhecimentos sobre o objeto estudado. Desejo, ainda, que os conhecimentos ora adquiridos a partir da leitura desta obra sejam compartilhados e induzam à indicação para outras pessoas.

PRIMEIRA PARTE

ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA LEGAL: PROBLEMÁTICA REGIONAL E CONTEXTUALIZAÇÃO

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. [...] e certamente é útil avançar em escavações segundo planos.

Walter Benjamin (1987)

I - Expansão e interiorização da Educação Superior Pública na Amazônia Legal e o desafio de garantir prosseguimento de estudos na década de 1970: a problemática

A História que conto transcorreu na porção central do território amazônico, conhecida como o "coração" da Amazônia Legal ou Brasileira, abrangendo o início e o percurso da trajetória histórica da presença da educação superior pública no interior do território paraense, cuja culminância resultou na criação da UFOPA).

Ancorada nas ideias de Walter Benjamin (1987), contidas no excerto acima, tomei a presença latente da memória como espaço e meio catalisador do tempo histórico em questão – razão pela qual busquei e escavei a memória histórica antecedente –, para analisar, selecionar, reinterpretar e reapresentar as circunstâncias, interveniências, adversidades e possibilidades que oportunizaram a criação da terceira universidade pública federal na região.

Para arquitetar a produção textual, considerei as ideias de Diniz (*apud* MARTINS, 2020),[1] para quem "toda história é sempre sua invenção, qualquer memória é sempre um hiato no vazio". Essa invenção-criação, envolve espaço e tempo, sonho e realidade, espera e esperança, expectativa e perseverança no destrinchar das memórias históricas resgatadas, reinterpretadas e reapresentadas. Embora não tenha voltado ao passado pelo passado, retomei-o para apreender o notável e relevante como elementos capazes de preencher possíveis lacunas no presente e dispor de suportes históricos para possíveis projeções futuras.

Quis retomar e reapresentar uma história rica em sensibilidade humana, cujos meandros guardam uma problemática educacional regional: os apelos de uma população excluída, os encaminhamentos das poucas políticas públicas para a educação e um forte protagonismo institucional. Fui

1 MARTINS, Leda. **Escrituras e evocações** (2020). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/24-textos-das-autoras/1337-leda-martins-escrituras-e-evocacoes-guilherme-diniz. Acesso em: ago. 2020.

movida pelo resgate da memória histórica e pelo desejo de compartilhar um pouco do que conheço e vivi com aqueles (as) que, como eu, veem a importância de conhecer as raízes históricas da educação superior pública na Amazônia. Isto, por saber que a história da presença da UFOPA na região não é um acontecimento novo nem algo surgido por acaso – tem uma origem, uma fantástica escalada temporal e política. Assenta-se numa trajetória histórica complexa e paradoxal, mas linda que a antecede e respalda.

Começo a narrativa reiterando o que considero e defendo como relevante para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades – a educação. Em todas as sociedades humanas, a história da educação se coaduna com a importância e a relevância da educação dos seus habitantes, pertinente ao desenvolvimento social e a prosperidade sociocultural, econômica e política. Concepção em que a educação, indistintamente, se constitui um direito social fundamental, obrigação de Estados nacionais, a depender do que representa o potencial humano na e para a sociedade, podendo exercer papel determinante no desenvolvimento da sociedade e dos seus habitantes a caminho das transformações exponenciais necessárias.

Nessa perspectiva, ao pensar sobre educação superior, vejo que a sua principal finalidade, além da formação de profissionais, passa a ser também preservação, viabilizada a partir dos conhecimentos que replica e produz, bem como da integração produzida pelo desenvolvimento do humano enquanto ser social. Cabe-lhe a responsabilidade de volver-se para pôr em prática as potencialidades e capacidades humanas de criação, socialização, transposição de descobertas e inovações às gerações posteriores, favoráveis tanto à vida e à existência, quanto à vivência e à convivência esclarecida na ambiência natural. No Brasil, acerca da educação básica e superior, sua expansão e interiorização, historicamente, têm estado submetidas a direcionamentos e encaminhamentos políticos internos e externos nem sempre positivos e favoráveis aos interesses humanos e sociais, culturais e ambientais, mas, fortemente associadas a interesses socioeconômicos.

Prova disso é que, no tempo histórico em pauta, conforme dados obtidos pelo Censo Escolar de 1970, o País registrava pouco mais de 30 milhões de analfabetos (acima de 15 anos, critério considerado pela UNESCO); o número de crianças em idade escolar fora da escola aumentou de 4.700.000, em 1964, para 6.500.000, em 1970; mais de 45% dos professores primários do Brasil não tinham sequer o curso de normalista, que dirá o Ensino Médio ou Magistério; mais de 20% dos brasileiros não tinham o curso primário; entre o primeiro e o segundo ano do primário havia 52% de reprovação;

de cada 1.000 crianças que entravam no primeiro ano do primário, apenas 198 terminavam; 70,6% dos professores não possuíam Curso Superior; mais de 50% dos municípios brasileiros não possuíam escolas de ensino secundário (Escolas de Ensino Médio), embora o ensino primário respondesse por cerca de 90% do total das matrículas nacionais.

Dá para ver, no final da década de 1960 e início de 1970, o prosseguimento de estudos, indistintamente, se apresentava como uma problemática acintosa em todo o País, com fortes reflexos no interior do Pará, na porção central da Amazônia Legal. A educação paraense pedia socorro. As populações interioranas do estado estavam submetidas a uma vergonhosa exclusão educacional e superar ou minimizar tal problemática era uma questão inadiável.

A região amazônica arcava com altos déficits educacionais, parecia viver na contramão do País e do mundo. A expansão da educação superior pública se apresentava como de menor relevância ou de pouca intensidade. Condição esta que sobressai ainda hoje, principalmente quando se compara o real com prospecções de organismos como a Unesco, que vê a educação como elemento essencial ao desenvolvimento integral do potencial humano e da economia – uma estratégia a ser adotada por todos os países, no século XXI (Unesco - 2008-2013, p. 3).

> O desenvolvimento e a prosperidade econômica dependem da capacidade dos países de educar todos seus habitantes e de oferecer-lhes as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Uma sociedade inovadora prepara seus membros não somente para aceitar a mudança e adaptar-se a ela, como também para controlá-la e influenciá-la. A educação enriquece as culturas, cria entendimento mútuo e sustenta as sociedades pacíficas. A UNESCO espera reafirmar que a educação deve ser concebida como direito fundamental e como elemento essencial para o desenvolvimento integral do potencial humano". Estratégia a Médio Prazo da UNESCO 2008-2013 (§ 32).

Nas políticas e reformas da educação dos diferentes governos brasileiros, as diretrizes e influências de organismos internacionais favoráveis ao desenvolvimento da educação superior, que deviam atingir as Instituições de Educação Superior (IES) demoravam muito a acontecer e, ainda hoje, não produzem efeitos satisfatórios plenos, seja para a população, seja para as próprias instituições, seus profissionais e sua produção científica e tecnológica. Desse modo, tanto as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) regionais, quanto a sua expansão e interiorização de curto ou

longo prazo, têm estado submetidas às mesmas condições e aos mesmos efeitos impostos ao País pelo determinismo socioeconômico.

Acerca do direito à educação dos brasileiros, o Brasil é uma República Federativa formada pela união indissolúvel entre estados, municípios e o Distrito Federal, onde os Poderes da União ou da República: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, agem independentes e harmônicos entre si. Por força constitucional, têm a responsabilidade de propor e executar políticas públicas sociais, legislar para regulamentar as ações destas decorrentes, imprescindíveis ao desenvolvimento do País e suas regiões; e exercer vigilância constante para que direitos sociais fundamentais sejam garantidos legalmente aos cidadãos, indistintamente.

Entretanto, se por regulamentação constitucional isso expressa a responsabilidade social do Estado, na prática, essa responsabilidade tem sido negligenciada, por ser deficitária, precária e pífia em função de direitos sociais fundamentais – como a educação – serem negados historicamente, ou serem disponibilizados em condições precárias e bizarras, por não haver políticas públicas sociais equânimes no País.

Hoje sabemos que as políticas públicas constituem o "Estado em ação",[2] que, submetidas a influências nacionais e internacionais, afetam indivíduos, organizações e instituições sociais, em dado espaço e tempo. Por isso, precisam ser pensadas, projetadas, analisadas e compreendidas a partir desse contexto amplo e complexo e executadas por meio da atuação da União, do Distrito Federal, dos estados, dos municípios e das diferentes instituições sociais. As políticas públicas sociais são responsabilidade precípua do Estado enquanto ente nacional, mas quando se analisa as ações delas decorrentes, nem sempre o sucesso ou insucesso das mesmas é de responsabilidade plena do Estado. Isto, porque a educação brasileira, indistintamente, depende em grande parte da atuação conjunta dos Governos federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, e de seus diferentes planos de governos oriundos de opções político-partidárias.

Essa oficialidade termina por gerar desempenhos diferenciados entre estados e regiões, entre municípios da mesma unidade federativa, ainda que sob as mesmas diretrizes das políticas públicas nacionais. No cenário, uma diferenciação tem se apresentado mais ou menos acentuada, a depender dos conhecimentos circulantes social e culturalmente, da dispo-

2 AZEVEDO, Janete de Lins. **A educação como política pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

nibilidade das condições reais, da existência ou da falta de recursos diversos e imprescindíveis e do grau de desigualdade social e regional existente no País e nas regiões. Dessa forma, a exclusão educacional se torna um diferencial claramente observado em âmbito regional e seus efeitos também são constatados de forma clara nas dimensões intrarregionais.

A história da educação brasileira também apresenta registros acerca dos ciclos de expansão da educação superior acompanharem orientações, diretrizes e encaminhamentos internacionais, embora o Brasil seja lento em acatá-los, e, quando acata, sua atenção se volta para os grandes centros urbanos. Há bastante tempo, essa situação tem se apresentado meandrosa e complexa para muitos brasileiros, principalmente, àqueles de regiões mais distantes, independentemente, da ES ser reconhecida por sua relevância em dar suporte à capacidade produtiva do País, em educar o povo e por garantir aprendizagens ao longo da vida.

Sabidamente, a educação superior não só pode como repassa e produz conhecimentos úteis para corporificar eficácia social, econômica, cultural, humana e ambiental. No entanto, na Amazônia, e nesta, o interior do Pará, essa presença era inexistente ou rarefeita no tempo histórico inicial em pauta. O movimento expansionista dessa educação só se ampliou no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002. Mas uma evolução significativa para as regiões mais distantes, só se deu nos ciclos de expansão regional ocorrido na primeira metade do século XXI, com as políticas instaladas no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, quando se tornou possível criar e instalar novas IFES no interior das diferentes regiões. Na época, a educação superior ganhava características mais regionais, fato que possibilitou a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Essa criação só foi possível por desmembramentos e junções, arranjos e rearranjos institucionais – frutos de parcerias, acordos e intercâmbios, inclusive, internacionais. Embora seja verdade que ao democratizar a educação superior pública, o Governo Federal atendia as populações do interior das regiões, ao oportunizar o aumento quantitativo das universidades públicas federais, criar novos *Campi* e reconhecer *Campi* de IFES já instaladas.

Contudo, esta ainda não é uma questão resolvida. O Brasil continua precisando estabelecer políticas públicas de expansão da educação superior voltadas ao interior de todas as regiões brasileiras. As demandas são inúmeras e o Estado precisa cumprir o seu papel estratégico. Contudo, penso, que não basta expandir educação superior pública para o interior do País,

suas regiões, estados e municípios, apenas para dar suporte a projetos de expansão socioeconômica, como vem ocorrendo historicamente na Amazônia. É preciso, também, ampliar a democratização dessa educação em âmbito intrarregional, para dar atenção ao desenvolvimento socioeducacional e cultural no interior das unidades federativas.

A história da educação superior brasileira registra que esse tipo de expansão e interiorização, somada ao predomínio privado, contribuem para ampliar a discrepante exclusão educacional regional ainda existente, principalmente, no Norte e no Nordeste brasileiros. Todavia, na Amazônia Legal, inquestionavelmente, os ciclos de expansão têm ajudado – isso é verdade –, embora, além de serem deficitários pelas condições materiais, ajudam pouco diante das enormes demandas geradas pela defasagem regional. Mas, também é verdade que na década de 1970, para minimizar a exclusão educacional a que estavam submetidas as populações da região, ocorreu uma experiência de expansão de interiorização da educação superior pública que, a despeito das não poucas adversidades e críticas, mudou completamente o panorama educacional amazônico, a partir do interior do Pará. Por conhecer a experiência, defendo que o Brasil, suas IFES e muitos críticos precisam aprender com a história dessa regionalização, seus limites e possibilidades reais.

1.1 A AMAZÔNIA LEGAL VIVIA SOB SEVERA EXCLUSÃO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARAENSE PEDIA SOCORRO NO INTERIOR!

A história brasileira mostra que é praxe no País ocorrerem os fenômenos de expansão e de interiorização somente quando existe um problema a ser solucionado ou minimizado, indistintamente. Na época, o interior do Pará vivenciava uma severa problemática educacional em decorrência da presença da educação superior pública ser praticamente inexistente – o que contribuía para aumentar ainda mais o dilema exponencial que afetava diretamente a educação básica, em todos os níveis e em toda a região.

Os moradores da região amazônica sabem quão difícil é vencer as dificuldades inerentes a uma região ainda inóspita, na qual a maioria dos municípios sofre em consequência do isolamento geográfico. Em razão do acesso a cidades mais desenvolvidas economicamente só ser possível, predominantemente, através dos rios, e, em alguns casos, somente por via aérea. Uma região com escassos conhecimentos e recursos científicos e tecnológicos; com uma enorme falta de quadros qualificados para o trabalho, seja no setor público ou no privado; com diferentes problemas devido à di-

versidade geográfica e cultural; e na qual muitas questões nem sempre são latentes, mas viscerais. Portanto, não era algo de fácil resolução, no contexto da época, mas a presença dessa educação era vista como uma estratégia política inadiável – a única saída formal capaz de tornar viável a ocorrência das mudanças tão imprescindíveis ao desenvolvimento regional.

No período, em toda a região existiam apenas seis universidades públicas federais, na composição Amazônia Legal, todas localizadas nas capitais dos estados: Universidade Federal do Amazonas (1913), Universidade Federal do Pará (1957), Universidade Federal do Maranhão (1966), Universidade Federal do Acre (1970) e duas no Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso (1970) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1979). Nos demais estados não existia a presença da educação superior, nem na capital e nem no interior. Por isso, era inadiável serem tomadas decisões naquele sentido, mas não era suficiente apenas ampliar a presença da educação na região, urgia a ocorrência de ações e atuações capazes de superar ou, pelo menos, amenizar a exclusão educacional existente.

No Pará, a problemática da educação básica, em razão dessa ausência era estratosférica. Consta no Plano Estadual de Educação (1995/1999, p. 4) que no percurso da década de 1970, o estado se encontrava submetido a um intenso movimento migratório, com fortes reflexos na educação básica, conforme abaixo:

> O estado do Pará, por estar localizado na porta de entrada da área de expansão recente da fronteira agrícola do País e por sediar a maior parte dos grandes projetos implantados na Amazônia, experimentou desde o início da década de 70 intenso movimento migratório em direção ao território, do que resultou que sua população total evoluiu de 2.167.018 para 5.179.505 habitantes, entre 1970-1991. Esta evolução se deu a uma taxa média anual de crescimento de 4,2%, sendo esta quase duas vezes maior que a registrada para o País, que foi de 2,2% no mesmo período.

O crescimento demográfico elevou a população escolarizável do estado na faixa de 5 a 19 anos (equivalente à educação básica) de 1.482.086 pessoas em 1970, para 2.932.673 pessoas em 1985 (*Idem*, *Ibidem*) e esse aumento

> [...] significou no caso do setor educacional uma expressiva expansão da demanda por vagas nas escolas, bem acima da capacidade dos investimentos públicos direcionados para o setor, ocasionando um agravamento nas condições do atendimento escolar. Enquanto no ano de 1970 a população escolarizável na faixa de 5 a 19 anos, que compreende as faixas da educação infantil, fundamental e média (1º e 2º Graus), totalizava 1.482.086

pessoas, em 1985 tinha aumentado para 2.932.673 pessoas, significando o dobro da que existia anteriormente.

Em menos de vinte anos, o Pará viu a sua população escolarizável duplicar-se, e instalar-se uma séria problemática no atendimento escolar que já apresentava limitações em função do baixo investimento em educação. Essa condição se acentuou ainda mais nas décadas de 1980 e 1990, com a ampliação ascendente da questão demográfica e as precárias condições econômicas da população – cenário em que a renda da População Economicamente Ativa (PEA), era de 80%, ou de, aproximadamente, dois salários-mínimos.

Dados do Censo Demográfico (1991) mostram que a população paraense era de 3.507.312 habitantes, em 1980, passou para 5.181.570, no final de 1990. Havia um crescimento populacional de 59,6%. Fator determinante, tanto para piorar a condição de precariedade socioeconômica da população paraense, quanto para ampliar a enorme problemática educacional já existente no estado. Entretanto, paradoxalmente, aquele crescimento acabou sendo útil para trazer à luz a problemática da educação e saber disso ajudou o Pará a decidir por sair da condição de precariedade, na qual se encontrava mergulhada a sua educação básica – particularmente, no interior. O estado vivia um caos educacional: as cidades cresciam em densidade demográfica, porém a infraestrutura educacional não acompanhava, no mesmo ritmo, a dinâmica populacional. Em consequência, a população paraense arcava com a precariedade da falta de qualidade na oferta de serviços públicos, como a educação, indistintamente.

A permanecer essa condição, a maioria dos paraenses do interior não teria a oportunidade sequer de concluir o ensino médio, muito menos habilitar-se para disputar uma vaga de acesso à educação superior nos grandes centros urbanos regionais. A maioria dos jovens e profissionais da educação, aptos a estudar e trabalhar, era excluída automaticamente por verem ser negado o seu direito de prosseguir nos estudos em nível de graduação.

A situação educacional paraense era de fato calamitosa. Todavia, foi o contexto de negação e ausência, gerado pela condição de precariedade socioeconômica e educacional e as exigências por mão de obra qualificada para atender os grandes projetos instalados na Amazônia, que acabou por motivar as pacatas populações do interior a se mobilizarem para reivindicar o direito de acesso à educação superior pública e enfrentar a exclusão educacional, contraditoriamente, quando o Estado militar não dialogava com a população brasileira. As pressões oficiais por professores com gra-

duação acabaram contribuindo para intensificar a reivindicação por melhorias na educação básica – o que exigia acesso e permanência à educação superior pública, devido às condições existenciais e legais.

Vale lembrar que o Pará é o segundo maior estado do Brasil por possuir extensão territorial de 1.245.870,798 km², o que equivale a 14,65% do território brasileiro. Sua área é maior do que a da Região Sudeste e seus 4 estados e só é menor que o estado do Amazonas. Por estimativas do Censo (2019), é o estado mais populoso do Norte, população estimada de 8.690.745 habitantes. Pelo Censo (2010) apresenta densidade demográfica (hab/km²) de 6,07 e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,646. Está situado no centro da Região Norte e faz fronteira ao norte com o estado do Amapá e com os territórios da Guiana e Suriname; ao sul com o Mato Grosso; e a leste com o Maranhão e o Oceano Atlântico; a oeste com os estados do Amazonas e Roraima; e a sudeste com o estado do Tocantins. Compõe a sua estrutura organizacional, a cidade de Belém – sua capital e maior portal de acesso à Amazônia, com a maior população metropolitana do Norte.

Dados do Censo (2010), mostram que o estado está dividido em 144 Municípios e sua organização política e administrativa envolve seis mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Área Metropolitana de Belém, Nordeste do Pará, Sudeste do Pará e Sudoeste do Pará) e 22 microrregiões (Almeirim, Altamira, Arari, Belém, Bragantina, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Félix do Xingu, Tomé-Açu e Tucuruí).

Naquela época, o Pará apresentava condições excepcionais em relação às riquezas naturais, destacando-se no contexto regional, nacional e internacional, principalmente, pelas possibilidades naturais do seu solo, subsolo e suas águas de grande importância ao País, a exploração de recursos naturais, como os madeireiros: pela riqueza de sua flora em madeira de lei; minerais: bauxita, ferro, manganês, gipsita, caulim, dentre outras; hídricos: cujo potencial energético na época, foi estimado em 76.530 MW; e o seu potencial pesqueiro, dentre outros fatores que tornavam e tornam expressiva a sua participação na economia do País e do mundo.

Entretanto, mesmo sendo o estado detentor da maior biodiversidade mundial, por alojar uma das mais importantes províncias minerais do planeta, que atrai grandes projeções de investimentos financeiros e econômicos internos e externos; por dispor de uma economia baseada no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal

(madeira), na agricultura, na pecuária, na indústria e no turismo; na época, apresentava, como ainda apresenta, os mais altos percentuais de carência social, expressos nos baixos índices de escolaridade da população; no precário e insuficiente sistema de saúde pública; na proletarização disseminada e contraposta à acentuada concentração de renda; na falta de programas de fomento à produção agrícola e à política agrária; na rejeição das suas populações tradicionais; no frágil apoio a programas culturais, dentre tantos outros problemas e flagelos sociais que ainda marcam o Pará, a Região Norte e a Amazônia.

Nada disso parecia contar a seu favor, uma vez que, na época, o Pará estava submetido aos efeitos nocivos das poucas políticas públicas direcionadas à Amazônia e ao próprio estado. As poucas políticas produziam e deixavam, como ainda deixam, consequências danosas a ambos, como o crescimento populacional acelerado e desordenado, principalmente, em áreas que recebiam grandes contingentes de migrantes atraídos pela oferta de emprego e em obras de apoio ou de suporte aos grandes projetos implantados na região. Seus efeitos nefastos também eram constatados no agravamento da pobreza absoluta, especialmente, entre aquelas populações mais diretamente atingidas pelas transformações produzidas pela exploração dos recursos naturais, sem estudos prévios e ou planejamentos adequados aos reais interesses e às necessidades da região e suas populações.

No campo educacional, no interior do estado, a situação era ainda pior, porque a problemática era exponencial. Até o final da década de 1960, o nível de escolaridade básica da população paraense era altamente deficitário. Essa condição foi mantida nas décadas de 1970 e 1980, o que reforçava e justificava o apelo regional para o Estado e federações darem a atenção necessária para garantir a presença de educação superior pública, fundamentalmente, no interior do País, atendendo as demandas dos seus estados.

A questão era muito grave e seus efeitos, de longo prazo, visto que mesmo a UFPA realizando interiorização desde 1970, em 2002, os resultados apresentados ainda eram negativos, conforme Relatório de Acompanhamento Técnico /PROEX – Projeto Gavião (*apud* Tavares, Pinho e Cabral, 2002, p. 3) abaixo:

> No estado do Pará, abrangendo a rede municipal e rede estadual, temos a Região Metropolitana de Belém com mais de 50% de professores com formação superior, mas não chegando a resultados satisfatórios, pois atinge só 53,38% de professores do Estado. Nesse nível, ou seja, a formação superior, o Baixo Amazonas apresenta resultado que não chega a atingir 10%

do total de professores de nível superior, seguido da Região do Marajó. Entre 10 a 20% temos as Regiões Nordeste, Sudoeste e Sudeste Paraense.

1.1.1 A Educação Básica e o exponencial déficit *educacional do Pará*

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, os índices da escolaridade básica brasileira haviam crescido significativamente. Mas o Brasil não dispunha de uma política de formação de professores que respondesse às necessidades da escola básica em expansão. A situação educacional do País era precária em todos os âmbitos, contudo, nas Regiões Norte e Nordeste a situação era ainda pior. Sucupira (1964),[3] ressalta que, na época, a escola média brasileira vinha se defrontando com um sério obstáculo ao seu processo de expansão, "o sensível déficit de pessoal qualificado obrigava a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino. Tanto que o Governo brasileiro precisou criar 'Exames de Suficiência' e selecionar professores para exercerem a docência do nível secundário". Era exigido desses profissionais o mínimo de capacitação para lecionarem nesse nível de ensino.

No "Brasil paraense" daquelas décadas, a situação não era diferente, o principal problema era o aumento da população escolarizável na faixa de 5 a 19 anos o que tornava a educação básica ainda mais deficitária. Nas décadas de 1980 e 1990, a situação não foi melhor. Além do crescimento populacional, a educação básica passou a expressar os reflexos da condição educacional do País. Para Corrêa e Barreto (1999, *apud* Costa, 2014), o Pará apresentava um total de pessoas alfabetizadas, na faixa de 5 anos ou mais de idade, em que das 1.243,180 pessoas existentes, em 1983, esse número foi ampliado para 1.861,530, em 1990. Embora esse resultado pareça positivo do ponto de vista quantitativo, isso não era verdade. Os autores (Idem, Ibidem) informam que, no mesmo período, o Pará apresentava um aumento significativo no índice de paraenses não alfabetizados, isso fazia o estado sair da escala de 367,350, em 1983, para atingir 451,197, em 1990, entre crianças, jovens e adultos (homens e mulheres). Além disso, o déficit da educação infantil, que até meados de 1985 era de 86,26%, reduziu para 82,89%, no final de 1990, apesar de aumentar a exigência por aumento de vagas na rede estadual de ensino.

3 SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o Ciclo Ginasial. *In*: **Documenta. n. 31,** 1964, p. 107-111.

Sobre o ensino fundamental (7 a 14 anos), segundo os mesmos autores (*Idem, Ibidem*) o contingente se elevou de 1.037,389 em 1985, para 1.444,550 em 1990. Nesse intervalo de tempo, o estado paraense passou de 932,510 estudantes para 1.079,383, mas existia um enorme e persistente desvio idade/série incompatível com as exigências oficiais, isso representou 20,88% (194,733), em 1985 e 19,99% (215,776), em 1990. O déficit escolar nesse nível de ensino crescia, progressivamente, passou de 28,88% para 40,20% entre os anos de 1985 e 1990. No ensino médio (15 a 19 anos), o estado apresentava um substancial crescimento da população escolarizável, passou dos 410,818 estudantes que buscaram matrículas em 1985, para 567,862 em 1990, com a rede pública estadual chegando a atingir uma taxa de 34% a mais no período.

No início da década de 1990, era observada no Brasil e na região Norte uma explosão nas matrículas do ensino médio. Na região ocorreu um crescimento de 83,4%, no período de cinco anos, conforme Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Concluintes e Matriculados no Ensino Médio da Região Norte –1991-1996.

REGIÃO/ ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS			TOTAL DE CONCLUÍNTES		
	1991	1996	% Crescimento	1991	1996	% Crescimento
Norte	202.544	371.454	83,4	29.744	46.682	56,8
Brasil	3.770.230	5.739.077	52,2	658.545	959.545	45,7

Fonte: III Projeto Norte de Interiorização (1994).

Portanto, ao longo daquelas décadas, o Pará conviveu com um acentuado índice de desvio idade/série em todos os níveis; o aumento da população escolarizável; a elevação na taxa de pessoas em idade escolar (alfabetizadas ou não); o alto *déficit* da educação infantil e do ensino fundamental; além do exponencial crescimento do ensino médio. A problemática era progressiva e juntava-se a ela a enorme carência de professores qualificados, sem formação em nível de graduação para atender à demanda ampliada da educação básica paraense.

Era imperativo, o Governo paraense precisava instalar e executar políticas públicas que gerassem ações capazes de suprir as demandas e reduzir a problemática educacional do estado, inclusive, para atender à democratização que crescia no País e às exigências legais por qualificação dos profissionais da educação básica, ainda pouco atendida. Essas exigências legais já ocorriam desde a primeira LDB de 1961 e foram reiteradas pelas reformas e políticas de base para a educação superior (1968) e da educação

básica (1971). Mas, em todo o País, o acatamento legal ainda era incipiente. Portanto, o Governo paraense tinha interesse em ampliar as oportunidades educacionais no estado, em todos os níveis de escolaridade, também para cumprir as exigências legais por profissionais da educação com formação em nível de graduação.

A decisão do Governo do estado foi tomada, inicialmente, por intermédio da Fundação Educacional do Pará, e firmou parcerias por meio da assinatura de vários convênios com IES da região, dentre estas a UFPA, para: a) realizar formação de professores leigos, via Projeto Gavião I e II[4] e ; b) realizar formação de professores para atuarem no Ensino de 1º e 2º Graus, atendendo a LDB e o que prescreveria a Lei n. 5.692/1971 (Reforma da Educação Básica) acerca da interiorização de cursos superiores, via Licenciaturas de Curta Duração e Plena.

Em condições e formato similares, novas parcerias foram firmadas depois, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), para dar continuidade à interiorização de cursos de Licenciaturas Plenas, nas décadas de 1980 e 1990 e, posteriormente, com financiamento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e o Decreto n. 2.264, de junho de 1997.

Convém lembrar que, na década de 1980, em todo o País, o ensino pré-escolar e o de 2º Grau ainda não mereciam a atenção dos Governos dos estados federativos, principalmente, em relação à sua universalização. No Pará, a situação não era diferente, o foco de atenção das políticas para a educação básica se voltava, prioritariamente, para o ensino de 1º Grau, que mesmo apresentando menor *déficit* no atendimento às matrículas, no cruzamento de informações com a população escolarizável, era visível a presença de grande seletividade no sistema de ensino, em particular, na passagem de um nível para o outro, nas séries iniciais. Corrêa e Barreto (1999, *apud* COSTA, 2014) relatam que nesse nível, em 1985, para o contingente de 26,712 crianças em idade de cursar esse nível de ensino, apenas 26,243 estavam matriculadas. Em 1990, com o aumento da demanda escolar atingindo

4 Projetos de responsabilidade da UFPA/Proex, aprovado pela Resolução n. 090/1984-CEE referente ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série fundamental, com o objetivo de promover a habilitação de Professores Leigos ao nível de Ensino Fundamental e Médio (Área de Magistério). De início, foi proposto e coordenado pelo Prof. David Maria de Amorim e Sá, a partir do município de Castanhal. Expandiu-se gradativamente atingindo mais de 50 (cinquenta) Municípios do Pará. Em 1992, por meio de convênio estabelecido com a SEDUC alcançou 107 dos 128 municípios do Estado, formando 10.070 professores leigos. As instituições envolvidas com o projeto são: UFPA/Seduc e SEMECs, que trabalham no sistema de parcerias objetivando a qualidade do curso e o desenvolvimento local e regional.

59,565, o atendimento real era de apenas 37,877, a falta desse atendimento era gigante.

Sobre a população escolarizável de 15 a 19 anos (Ensino de 2º Grau), os autores (*Idem*, *Ibidem*) informam, em 1985, que essa população era de 14,692, mas o Pará viu essa ampliação atingir 32,761 ao longo dos 05 anos seguintes. Em relação à garantia da matrícula, nesse nível de ensino, era possível ver que sempre havia um número significativo de jovens que não conseguia cursá-lo, por não existirem vagas suficientes disponíveis nas escolas públicas estaduais. Aliás, essa falta de vagas, ainda hoje, é uma questão recorrente em cidades do interior, onde o número de escolas de ensino médio continua reduzido e é insuficiente para atender à demanda de estudantes saídos do ensino fundamental.

Havia uma condição socioeducacional de precariedade no estado. As carências de fatores infraestruturais nas escolas básicas paraenses eram produzidas pela falta de políticas públicas. Esse fato ocasionava alto grau de deficiência em relação ao acesso e permanência de estudantes, mesmo na educação básica, da rede pública estadual. Como não havia vagas suficientes para atender às demandas educacionais do estado, o resultado das carências e precariedades era expresso nos altos índices de evasão, repetência e defasagem idade/série.

O panorama educacional do Pará era verdadeiramente emblemático e preocupante, principalmente, pelo elevado índice de crianças fora da escola e as altas taxas de evasão e repetência, além do expressivo número de jovens e adultos analfabetos e apenas uma minoria dos estudantes conseguia transferir-se para as capitais Belém ou Manaus. Quem saía, não retornava à sua comunidade. O interior era esvaziado de recursos humanos qualificados e a maioria dos professores ativos não era qualificada para exercer a docência.

Somava-se a isso o fato de as escolas públicas também não apresentarem boas condições físicas de instalação e nem se encontrarem aparelhadas para possibilitar a realização de um trabalho escolar de qualidade. O funcionamento escolar era bem diferente daquilo que divulgava o Governo na época. Consta no Relatório Anual da SEDUC (1995, p. 39), que uma das "dificuldades ou pontos negativos da educação", era sem dúvidas "[...] o estado lamentável de deterioração da rede física de quase metade das 3.777 escolas e a carência de equipamentos (déficit de 141 mil carteiras escolares, com 282 mil crianças sentadas no chão) [...]". Entretanto, essa situação também era observada nos altos índices de analfabetismo existentes no Brasil, ao ponto

stema edu-
e melhorar
em atendi-
le paraense
uxo escolar
ado. Verda-

deste ser referenciado como "pátria mal-educada". Um detalhe relevante é que desde a chegada do ideário pedagógico liberal, a sociedade brasileira já convivia com intensos debates acerca da educação em todos os níveis, com projetos de educação pautados em abordagens humanistas e inovadoras. Muitos intelectuais e diferentes movimentos sociais formulavam e propunham a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, capaz de superar as desigualdades socioculturais e de formar cidadãos esclarecidos e conscientes dos seus direitos, preparados para enfrentarem os desafios socioeconômicos da época.

No município de Santarém, as condições de oferta da educação básica se encontravam melhores em relação aos demais municípios da sua área de abrangência. Dados do IBGE (2010) indicam, na época, que a escolarização de 6 a 14 anos era de 97,3% – embora, no cômputo geral da educação básica paraense a problemática educacional do município não fosse melhor, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970. A cidade de Santarém contava com a Escola Frei Ambrósio, sua primeira instituição oficial de ensino público – Grupo Escolar de Santarém, criado em 3 de maio de 1900, por determinação do Governador Paes de Carvalho, pioneiro Grupo Escolar nessa categoria no interior e o segundo do estado do Pará.[5] Dispunha também de escolas mantidas por organizações religiosas da Igreja Católica: o Colégio Santa Clara, fundado em 11 de agosto de 1913,[6] por Dom Amando Bahlmann, com a ajuda da professora alemã Elizabeth Tombrock (mais tarde Madre Imaculada), que, até 1961, funcionou como Colégio Interno para moças e, a partir de 1962, como escola externa para moças; e o Colégio Dom Amando, criado pelo Monsenhor Pietrulla, em 14 de março de 1943,[7] como escola para rapazes. Essas instituições educacionais eram referências no Oeste paraense e no estado.

Ainda assim, era visível que a situação da educação básica pública era precária, mesmo não apresentando – como ainda não apresenta – resultados para mais ou para menos, em relação aos demais municípios paraenses. Não obstante, "[...] o grande aumento populacional registrado na cidade de Santarém que, em 1960, contava com 24.498 habitantes e em 1970, somava

5 F. A. INFORMA. **História**. Disponível em: https://freiambrosioinforma.blogspot.com/p/historia.html. Acesso em: set. 2022.

6 COLÉGIO SANTA CLARA. **Nossa História.** Disponível em: https://www.smicstclara.com.br/a-escolam. Acesso em: set. 2022.

7 SILVA, Adonias. "**Santarém 355 anos: lembranças e perspectivas para a educação escolar**". **G1 Santarém e Região – TV Tapajós. Santarém/Pa**. Publicado em 23/06/2016. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao /noticia/2016/06/santarem-355-anos-lembrancas-e-perspectivas-para-educacao-escolar.html. Acesso em: mar. 2023.

51.009 habitantes, tal aumento não encontrou o equivalente crescimento na rede de ensino", como informa Colares (1998, *apud* Souza, 2021, p. 107). Portanto, esse era um fator determinante para instalar uma crise na oferta do ensino fundamental. Essa condição explica a exigência por formação de professores para atender tanto à demanda do ensino fundamental, como a do ensino médio, na qual, a carência de profissionais com formação específica era ainda maior e o número de profissionais com formação superior era inexpressivo.

Registros históricos indicam que, em 1986, a instalação dos Projetos Norte de Interiorização (PNI) era justificada pelo fato de a educação do município apresentar baixa qualidade no ensino de 1º e 2º Graus, e, contribuía para isso, a baixa qualificação do corpo docente; o uso inadequado de equipamentos adquiridos para a escola com a finalidade de melhorar o processo ensino aprendizagem; a inexistência de grupos docentes pesquisadores; e os baixos índices de qualidade de vida das populações regionais.

Curiosamente, mesmo a cidade de Santarém tendo vivido experiências de formação de profissionais da educação básica – por meio da interiorização da UFPA –, a sua condição educacional continuava precarizada. Apresentava problemas de difícil solução, em curto e médio prazo, pela baixa qualificação dos professores e a falta de conhecimentos sistematizados e tecnológicos. A falta desses conhecimentos ainda hoje é vista como razão das dificuldades enfrentadas pelo município, principalmente, em relação a seu desenvolvimento industrial.

Constam em registros do "Projeto de Transformação do *Campus* de Santarém em Centro Universitário Federal do Tapajós (UFPA/Santarém, 2000)" que, na época, a estrutura organizacional da educação básica santarena, contava com 457 escolas públicas municipais, que atendiam 62.121 estudantes; 44 escolas estaduais, que ofereciam educação especial, ensino médio e fundamental (menor e maior) para 37.145 estudantes; e 44 escolas particulares com desempenho satisfatório em relação ao Ideb e ao Enem. Mas havia também a enorme problemática a ser resolvida pelos poderes público estadual e municipal, no âmbito da rede pública de educação básica: o baixo desempenho estudantil que era acentuado pela falta de quadros docentes qualificados.

Registros desse documento mostram que a população estudantil do município era da ordem de 107.593 estudantes. Daqueles, 84.926 eram da educação infantil e do ensino fundamental; e 18.732 se encontravam no ensino médio, um pouco mais de 17% – discrepância que afeta o ensino médio

ainda hoje, pelo número reduzido de escolas destinadas a esse atendimento; no ensino superior, estavam 3.935 estudantes (*Idem*, p. 60). Embora, no campo da formação profissional, Santarém já fosse bem servida, contava e conta ainda hoje, com formação técnica em diversificados cursos profissionalizantes, promovidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviços de Apoio às Micro Empresas (SEBRAE), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e por empresas que ofertavam e ofertam cursos na área de informática e preparação para prosseguir nos estudos (na educação superior), e que atendiam e atendem, inclusive, o entorno do município.

No percurso da década de 1990, compondo o movimento de redemocratização do País, a política para o Ensino Fundamental elegia a questão organizativa e pedagógica como prioridade nacional e, com isso, a educação básica se tornava prioridade nacional. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio se tornavam responsabilidade dos Governos municipais e estaduais, por meio da descentralização ou municipalização da Educação Básica.

Sobre aquela época, consta no anexo I (1994) do II Projeto Norte de Interiorização, que "a realidade educacional do interior do estado do Pará era marcada pela presença expressiva de professores leigos". Registre-se, nesse tipo de caso, que as autoridades estaduais e municipais podem até investir em construção de escolas no interior, mas seguramente verão seu esforço tornar-se inócuo, se este não for acompanhado de um programa racional e agressivo de qualificação dos professores para atuarem nas escolas. Contudo, não basta ofertar essa qualificação nas capitais ou em centros regionais mais desenvolvidos porque, conforme abaixo:

> A experiência tem demonstrado que apenas o oferecimento de cursos de licenciatura plena na capital do Estado não resolve o problema. Pelo contrário, contribui para o seu agravamento, de vez que:
>
> a) Em um Estado com as dimensões territoriais do Pará é quase impossível à maioria da população o deslocamento para Belém para a realização de cursos prolongados;
>
> b) Boa parte dos estudantes que – vencendo todas as dificuldades – se deslocam do interior para Belém, fixam-se na capital ao término de seus cursos, esvaziando o interior de recursos humanos qualificados. Neste sentido, Belém funciona como uma bomba de sucção da competência interiorana;

No Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997) consta que, do total de professores existentes, 79% tinha apenas formação em nível de Ensino Fundamental, e mais de 50% dos professores paraenses eram leigos, nas duas redes públicas, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Docentes Leigos do Pará, por Grau de Formação, no ano de 1996.

REDES	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAIS
Estadual	3.354	2.093	592	**6.039**
Federal	_	_	_	**_**
Municipal	11.303	657	37	**11.997**
Particular	306	475	144	**925**
TOTAIS	**14.963**	**3.225**	**773**	**18.961**

Fonte: Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997).

Nesse cenário, a ampliação do ensino pré-escolar e do ensino médio produziram um acréscimo de 71% nas funções docentes no Pará. Os dados da Tabela 2 mostram que esse acréscimo elevou o número de professores leigos para 18.997, com 11.997 docentes leigos (zona urbana e rural) concentrados apenas na rede pública municipal. A defasagem por formação superior havia voltado a se acentuar e a representar enorme desafio e as autoridades. A população paraense e as agências formadoras não podiam mais ignorar. Era preciso resolver a situação que se tornará inadiável.

A questão se tornou tão séria ao ponto de as deficiências geradas pela falta de formação de professores, em nível de graduação, se tornarem úteis para justificar e legitimar muitas formações aligeiradas vistas no estado. Por meio de programas de capacitação docentes de natureza privada, quase sempre, sem a devida autorização e a regulamentação dos cursos e executados por profissionais sem conhecimentos especializados, na área da formação e para o exercício da docência. Práticas de formação que ainda hoje são presenciadas no interior do estado, e produzem muitas denúncias e sofrimento a paraenses por perda de tempo e dinheiro.

No entanto, a deficiência por formação superior não era uma questão apenas paraense. Na verdade, intensificara-se em todo o País, a partir da década de 1990, após a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demandadas pela LDB de 1996. Pelos dados do MEC/Inep (2001), sobre a formação de professores atuantes no ensino fundamental no Brasil, naquele período, 49,8% dos professores ainda não haviam concluído o en-

sino superior e, desse total, 3,1% apresentavam como escolaridade apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto. E o pior índice apresentado no País, era o da Região Norte, onde 78,2% dos professores atuantes na educação básica, não tinham formação superior e, destes, 8,3% não haviam cursado sequer o ensino fundamental completo.

Vale lembrar que a polarização político-ideológica antecedente ao golpe militar (1964), também afetou de forma brutal a educação brasileira, particularmente, a educação superior pública, que sofreu diretamente os impactos da repressão, antes e depois da instalação da ditadura militar, com efeitos nas diferentes Regiões. Nesse cenário, visando implementar os projetos desenvolvimentistas de base econômica, a educação superior pública dos governos militares se tornou imprescindível, não apenas para formar a mão de obra exigida pelo trabalho, mas para preparar bons formadores. Essa lógica serviu de suporte político, inclusive, para definir quais cursos superiores públicos deveriam ser interiorizados.

A política desenvolvimentista militar, projetada para a Amazônia Legal e seus estados, objetivava garantir a base de sustentação necessária para a expansão do desenvolvimento socioeconômico. Isso previa o estímulo ao atendimento educacional básico e superior. Era preciso motivar trabalhadores de outros estados a virem com suas famílias para trabalharem e se fixarem no interior da Amazônia. Essa motivação, para garantir o sucesso da política, exigia a superação das limitações da escola básica, pertinente à falta de formação superior dos professores. Portanto, não era suficiente apenas formar a mão de obra exigida para o trabalho. Era preciso também qualificar profissionais para a formação dos filhos desses trabalhadores, a fim de se estabelecerem vínculos com e na região. Pois, era preciso dispor de uma educação capaz de garantir satisfação e felicidade às famílias desses trabalhadores.

1.1.2 A Educação Superior no interior do Pará: exclusão educacional e dilemas de uma região desassistida social e politicamente

Como vimos, até o final da década de 1960, com raras exceções, a condição da educação superior no interior do Pará era de inexistência ou deficiência, por apresentar sérias limitações. A ausência dessa oferta produziu um dilema regional diverso em algumas localidades que se arrasta ainda hoje. No período, o Brasil intensificava o interesse socioeconômico pela Amazônia, que explodia em construções e instalações, devido aos gran-

des projetos econômicos idealizados para a região. As ações dessa política tinham como pano de fundo o desenvolvimento socioeconômico do País. Embora, quase sempre, não previssem, como ainda não preveem, melhorias significativas no nível de vida e existência das populações. Sobre isso, eis o que consta no Plano Estadual de Educação (1995/1999, p. 10-11):

> Apesar do expressivo crescimento econômico experimentado pelo Pará no período que compreende a implantação dos grandes projetos econômicos, permitindo com que a taxa de crescimento real do Produto Interno Bruto – PIB paraense tenha evoluído em 154,17% entre 1975-1987, este crescimento em nada contribuiu para a melhoria do nível de vida da sua população, pois nesse mesmo período a renda per capita do paraense cresceu apenas 1,28%, segundo informações publicadas pelo IDESP. Como bem foi assinalado, isto representou '*muito pouco diante do ônus social, ambiental e cultural que o Estado teve que arcar para atingir esse nível de expansão econômica*' (IDESP, 1990, p. 27, o destaque consta no documento).

Ao se analisar atenciosamente a questão, é possível ver que o desenvolvimento socioeconômico do Governo brasileiro tem representado pouco e deixado pouco no Pará e na Amazônia. Especialmente, quando considerado o ônus social, ambiental e cultural pago por ambos, em razão de suas populações arcarem com os efeitos devastadores e nocivos das tentativas de atingimento de um nível satisfatório da expansão socioeconômica regional.

A literatura mostra que, desde a colonização europeia, a Região Norte e a Amazônia são vistas como áreas de vazio demográfico, em função dos aspectos naturais que dificultam a sua ocupação de forma mais intensiva. Esse fator foi determinante para os estados amazônicos viverem, por décadas, como territórios inexplorados. Em razão da ambiência natural e geográfica regional ser usada como justificativa para a falta de atenção e a ausência do Estado no território. Essa forma de ver a realidade regional, nos ajuda a compreender melhor as razões da exclusão educacional. Se não havia interesse real por uma região pouco habitada, logicamente, também não havia razão para existirem grandes preocupações em educar uma população tão insignificante e irrelevante quantitativamente. Em tese, em razão de não existir previsão de retorno socioeconômico de curto e médio prazo.

Tanto é verdade que, ainda hoje, o interior do Pará convive com enormes carências socioeconômicas, educacionais e culturais. Pela falta de políticas públicas que assegurem maiores e melhores possibilidades ao desenvolvimento regional, com atenção especial ao campo sociocultural e educacional.

De fato, a falta de políticas públicas tem inviabilizado melhorias capazes de ajudar a elevar o nível de vida e as condições de existência das populações amazônicas e paraenses, em particular, aquelas do interior.

Sobre essa questão, vale lembrar que no governo de Getúlio Vargas (1930 a 1954) e no governo dos militares (1964 a 1985), a estratégia de integração da Amazônia ao Estado nacional apresentava finalidade suprarregional e sua projeção compunha a estratégia estatal de modernização e aceleração da industrialização do País (modernização capitalista da sociedade). Isto, para acompanhar o modelo de administração burocrática que induziu o Brasil a assumir papel decisivo na economia, intervindo, inclusive, no setor produtivo de bens e serviços.

Portanto, evidentemente, a preocupação não residia exatamente na integração e no desenvolvimento da Amazônia. Se concentrava, contudo, nos bens materiais que poderiam ser obtidos e produzidos a partir dela. Ou seja, não havia interesse real com a região e suas populações, mas em extrair e obter bens úteis à modernização e a aceleração da industrialização do País – o que exigia mão de obra com conhecimentos mais elaborados e a necessária preparação de formadores especializados. Para atingir essa finalidade, a educação, indistintamente, passou a ser vista como suporte imprescindível na composição dos pacotes dos projetos desenvolvimentista regionais. Penso que esse interesse "desinteressado" pela Amazônia e sua gente, pode ser constatado no fato de a oferta de educação superior ser insípida e apresentar inúmeros problemas, como referido.

Certo é que a condição de precariedade, nos diferentes níveis de ensino, era paradoxal. Mesmo o Pará sendo a segunda maior unidade federativa do Brasil, a décima terceira maior subdivisão mundial, segunda maior extensão territorial da Região Norte e apresentasse um fluxo imigratório intenso e efervescente, nada disso parecia importar, porque não havia relevância nessas condições. O "muito" que o estado tinha era a "pouca" oferta de educação superior (pública e privada) concentrada na sua capital, em Belém. A condição era tão caótica e séria ao ponto de, no interior, se ouvir falar que a única universidade federal existente deveria se chamar "Universidade Federal de Belém" e não "Universidade Federal do Pará", em razão de, predominantemente, ser a capital quem se beneficiava com a oferta de educação superior pública. Embora esta autoexclusão não ocorresse por acaso e nem apenas no Pará. Vinha, contudo, do fato de os ciclos expansionistas brasileiros limitarem a expansão quantitativa de IFES e a liberação de vagas, apenas para as capitais dos estados. Convém lembrar que, desde a sua formação, a universidade brasileira

foi pensada para atender as elites – razão das universidades brasileiras serem instaladas apenas nos grandes centros urbanos do País.

No Oeste paraense, essa condição foi imposta por longos anos, inviabilizando os jovens e profissionais paraenses residentes no interior de sonharem em cursar educação superior – fosse pela ausência de IES ou por limitação de pobreza e vulnerabilidade social. Quando estudar era possível, aqueles sujeitos conseguiam no máximo concluir o ensino ginasial ou secundário, este também inexistente em muitos municípios da região. Na maioria dos casos, suas famílias não tinham condições socioeconômicas para esses jovens se deslocarem e se manterem em Belém ou Manaus, capitais dos maiores centros urbanos da região.

Reitero que, no interior do estado, a presença da educação superior pública foi inexistente até a década de 1960; foi somente após a interiorização da educação superior que, na década de 1990, os registros passaram a indicar a existência de 3.935 estudantes matriculados na graduação – embora 60% em cursos privados (UFPA/Santarém, 2000). Em 2010, a cidade de Santarém já podia contar com 12 IES: duas federais, uma estadual e nove privadas; e ofertava vagas para diferentes cursos de graduação. Isso conferiu ao município, além do status de polo universitário, o título de "Polo de Desenvolvimento em Educação Superior do Oeste do Pará" – título que teve forte influência na definição de criação de mais uma universidade pública federal no Baixo Amazonas paraense.

Entretanto, mesmo que a quantidade de IES já fosse significativa em 2010, aquele total ainda não era suficiente para superar a exclusão educacional a que esteve submetida a população regional, por décadas. Entendo que nem a situação de antes e nem a de agora, com a presença da UFOPA e de outras IES em funcionamento na cidade e região, conseguem obscurecer essa histórica exclusão educacional. Especialmente, porque no Oeste do Pará ainda existem comunidades regionais que continuam desprovidas desse atendimento. Assim sendo, tanto a falta de formação de profissionais da educação básica tem sido mantida, quanto a ampliação da oferta de vagas em cursos superiores diversos e a criação de novas IFES continuam sendo necessárias. Não apenas para contribuir com a formação de mão de obra para o desenvolvimento socioeconômico, mas também, o político, o cultural e o educacional.

Além disso, como se conhecimento, a ampliação das oportunidades educacionais e a condição de acesso e permanência também se vinculam diretamente à condição de renda das famílias. Isso porque é a distribuição

de renda e da riqueza no País que realmente determina o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas brasileiras. O aumento da permanência de estudantes na escola ou na universidade depende da garantia do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado, como mostram estudos de Cury (2002).[8] Quem vive na Amazônia sabe bem disso. Porque, na região, a renda familiar é um fator determinante para a baixa escolaridade e a manutenção da falta de conhecimentos elaborados das populações – forte razão para além de se exigir o direito à educação e à saúde, também se exigir melhores condições de trabalho e salários.

Pochmann (2012, p. 42) destaca que outro fator determinante para essa condição desumana é "a demasiada longevidade da sociedade agrária, que no Brasil trouxe consequências negativas à transição para a sociedade urbano-industrial". Para o autor, no Brasil dos grandes centros urbanos, essa questão foi tardia em relação ao padrão de desenvolvimento urbano-industrial dos países desenvolvidos; a transição só foi realmente constatada, no País, a partir da década de 1930.

Se nos centros urbanos essa transição só ocorreu a partir da década de 1930, no Pará das décadas de 1960 e 1970, ainda eram observados traços muito fortes do "pobrismo agrário" (idem, p. 28), referido pelo autor, pertinente ao modo de vida de parte significativa das populações interioranas. Aliás, essa condição produz uma existência marcada pela baixa expectativa de vida e a estagnação da produtividade, em função do longo tempo destinado a atividades de sobrevivência – um perfil característico do primitivismo das sociedades predominantemente agrárias –, conforme ressalta o autor, que no interior paraense ainda hoje é algo de complexa e delicada compreensão.

Por experiência de viver e presenciar isso, penso que, no contexto regional, as condições de vida e existência das famílias, ainda hoje, se coadunam com essas condições de extrema pobreza. A baixa distribuição da renda e da riqueza na região e a falta de políticas públicas socioeducacionais de suporte às populações do interior, eram – e ainda são – fatores determinantes para submeter famílias e comunidades a uma existência degradante e indigna social e economicamente. Por isso, penso ser possível afirmar que a falta de conhecimentos elaborados acentua essa condição e escancara a exploração e a desumanidade capitalista real na região amazônica.

8 CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *In*: **Educação & Sociedade**, v. 80 n. 23, set, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt. Acesso em: out. 2022.

É verdade, portanto, dizer que antes da interiorização da educação superior pública ocorrer na região, a maioria das famílias, no interior do Pará, vivia impossibilitada de poder assegurar aos seus filhos, em nível de graduação e pós-graduação, o prosseguimento nos estudos. Essa condição imposta também limitava o pensar e o querer exigir um padrão de qualidade à educação superior almejada. Pois, o propósito inicial das famílias e das comunidades era básico: buscavam um meio que ajudasse seus filhos e os jovens da comunidade a melhorar de vida, de preferência a baixo custo. Melhorar de vida, significava e significa, literalmente, acreditar e esperar que a formação superior ajude a reduzir a condição de sujeição econômica, pela possibilidade de obtenção de bons salários – o que produz melhorias na renda familiar, minimizando a exclusão social e educacional a que muitas famílias estavam e ainda estão submetidas.

Importa lembrar que, em âmbito nacional, a aprovação da primeira LDB, em 1961, jogou luz sobre a problemática pertinente à formação de professores em todo o País. O MEC passou a exigir dos governadores respostas positivas em relação à melhoria do nível de qualificação dos profissionais das redes públicas de educação básica. Contudo, muitos governantes se mantinham calados e quietos, acerca do assunto, pois, mesmo nas capitais de alguns estados, ainda não era possível contar com profissionais formados, em nível de graduação, em número suficiente para atender às exigências legais para o exercício da docência, nesse nível de ensino. Em municípios mais distantes, além de não serem atendidas as exigências em relação ao exercício da docência na educação básica, não existiam professores qualificados adequadamente, em condição de garantir a formação de nível de graduação exigida legalmente. Essa era a condição real do Oeste Paraense.

Os registros históricos evidenciam como a pressão e a cobrança exercida pelo MEC sobre os estados e as exigências da sociedade civil organizada, contribuíram para Governos – como o do Pará – decidirem por estabelecer parcerias por meio de convênios, realizados com IES da região e as Prefeituras, para reduzir a evidente precariedade da sua Educação Básica, expressa não apenas nos baixos desempenhos observados, mas também em função da baixa qualificação dos profissionais que exerciam a docência nesse nível da educação.

Existia, na época, muita insegurança e incerteza pela baixa expectativa de solução a curto prazo, principalmente, após o difícil retorno da UFPA a Santarém, depois da primeira experiência de interiorização realizada na década de 1970. Naquele período, mesmo ocorrendo manifestações da socie-

dade civil organizada, famílias do interior foram obrigadas a viver e conviver até o final do século XX, na condição radical de excluídas, porque o Estado brasileiro continuava-lhes negando o direito de garantir aos seus filhos prosseguimento nos estudos, em nível de graduação. Registre-se que os efeitos dessa desatenção não eram originários apenas do Poder federal, as instituições de educação superior da região, indistintamente, também eram omissas em relação ao interior do estado.

Aliás, concernente à atuação das IFES da região, naquele período, era percebida outra questão que gerou muita insegurança – mesmo com as instituições já atuando para minimizar a exclusão educacional no interior, via interiorização. Em alguns *Campi* era instalado o estigma da eterna gratidão. Quem não aceitava a condição imposta sobre a interiorização ter ocorrido como favor de alguém – por vê-la como obrigação do Estado brasileiro assumida tardiamente com a região e suas populações –, era rotulado de mal-agradecidos e ingratos. A gratidão era cobrada pela oportunidade de estudar e ou trabalhar. Em nome da "eterna gratidão", eram cultivadas subserviência, submissão, passividade e alheamento sociopolítico. Aliás, essa questão foi razão para muitas manifestações e enfrentamentos político-ideológicos e acadêmicos. Mas, enfrentá-la, também, oportunizou aprendizagens significativas em razão do envolvimento e da responsabilidade social e política com o local e o regional.

Além da condição de exclusão educacional ser intensificada pela desigualdade social e pela pobreza socioeconômica, era também pelo "pobrismo" de conhecimentos elaborados, pela falta de sensibilidade humana e o aumento da vulnerabilidade social. Em casos assim, sempre há quem se apodere e usufrua de um "naco de poder", e, consequentemente, são produzidos comportamentos questionáveis por não serem nem sociais, nem acadêmicos. Penso que isso acontece pela ausência e indiferença produzidas pela invencibilidade de um Estado nacional intransigente e insensível – condição intensificada pela fraca representatividade político-partidária local e regional e pela exacerbada presença dos conhecidos "cargos de confiança", que transformam a problemática educacional numa condição ainda mais caótica, meandrosa, complexa e, por vezes, anti-humana.

Entretanto, no estado do Pará, o dilema regional da lentidão, advindo dessa ausência, não era observado apenas no interior. Na capital, o acesso e permanência na educação superior pode até parecer melhor, mas registros históricos mostram que essa presença, em Belém, também foi marcada por condições adversas não tão diferentes das observadas no interior. A popula-

ção do maior centro urbano do estado também teve de esperar por décadas para dispor de educação superior, principalmente, a de natureza pública.

A primeira IES foi instalada na capital do Pará em 1902, a Faculdade Livre de Direito, de início uma sociedade civil, assumida depois pelo Governo do estado, tornando-se uma Faculdade Estadual, foi federalizada, em 1950, para se transformar na Faculdade de Direito do Pará. A Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) foi criada em 1945, mas só começou a funcionar em 1951 e, somente, doze anos depois de criada, foi transformada na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em 2002. A primeira Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada, em 1957, mas só expandiu sua atuação para o interior na década de 1970, treze anos depois de criada (Costa, 2014). Mais recentemente, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) iniciou seu funcionamento em 1990, com a instalação do *Campus* de Conceição do Araguaia, mas, por questões legais, teve de fechar em 1991. Sua criação oficial se deu, em 1993, com a homologação da Lei Estadual n. 5.747/1993, a partir da fusão das faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina e Educação Física, com o seu funcionamento sendo autorizado pelo Decreto Presidencial, de 04/04/1994.

A presença da educação superior no Pará foi e tem sido muito lenta. Refletindo sobre a questão, de repente, me vi pensando como a busca por memórias evidencia questões polêmicas que precisam ser melhor discernidas. A exemplo das críticas radicais dirigidas ao modelo de formação de professores expandido, em âmbitos regionais, essa busca por memória mostrou-me como essas críticas se esvaem diante dos efeitos práticos e positivos registrados e presenciados, em experiências de formação implementada em contextos regionais, ao ponto de produzirem verdadeiros paradoxos. Afinal, para quem viveu os efeitos da exclusão educacional, é difícil não ver e falar da importância e relevância das experiências positivas ocorridas, em regiões onde falta tudo, e, apesar do muito realizado, ainda é preciso fazer sempre outro tanto. Pela absoluta necessidade de se ver garantida a formação necessária para qualificar, não apenas, profissionais para a educação.

Constatar isso me impulsionou a pensar como esse exercício ajuda a lembrar de questões relacionadas a práticas aversivas à qualificação dos profissionais da educação e suas atuações nas redes de escolas públicas. Foi pensando nessas práticas aversivas, ainda nefastamente presentes na atualidade regional, que decidi incluir na narrativa uma problemática séria, que questiono de longa data – um verdadeiro dilema local e intrarregional. Tra-

ta-se de um desafio, que além de educacional, é social, político, profissional e ético. Daí a razão de necessariamente ser enfrentado e merecer a atenção da sociedade, por todas as suas instituições formadoras, para se buscar e encontrar soluções plausíveis.

1.1.3 Educação Paraense e dilemas atuais: as "patologias políticas" inviabilizadoras da formação e atuação de professores nas redes públicas de educação básica

Escavando a memória da problemática educacional paraense, de antes e de agora, lembrei-me que, em relação à formação dos professores da educação básica e sua efetivação na carreira, a transitoriedade e a temporalidade de ambas, historicamente, têm se apresentado fortemente marcadas pelo descontinuísmo, pela politização e pela presença de comportamentos desviantes replicados acintosamente em diferentes regiões e intrarregiões, no cotidiano dos diferentes municípios da região, que, por minha compreensão, ocorrem em razão da falta de conhecimentos elaborados e técnicos acerca de direitos pessoais e profissionais já garantidos por regulamentações oficiais, no País.

Penso que esse tipo de problemática decorre do modelo e da base político-partidária praticada em toda a região. No caso em pauta, ela se relaciona com o fato da formação profissional e da atuação de professores das redes públicas serem politizadas, principalmente, nos períodos de transições de governos, sejam no âmbito municipal, estadual ou mesmo federal. No Oeste paraense, essa prática tem gerado uma tradição regional nefasta, expressa em decisões tomadas em gabinetes de políticos para serem executadas na rede de escolas públicas básicas. Registros históricos sobre as ações de formação inicial e continuada de professores mostram que a mesma tem forte vinculação com a agenda governamental e é sistematicamente contingenciada pelos ciclos político-eleitorais, principalmente, nas transições de diferentes governos, indistintamente.

Ao refletir acerca do papel da educação no desenvolvimento econômico e social e sua base política, Gomes (2011, p. 31) ressalta:

> [...] a educação é um dos fatores que influenciam decisivamente no desenvolvimento econômico e social de um país. No entanto, não se pode pensar a educação de um país, sem olhar sobre a concepção dos partidos políticos, pois a partir deles dependerá a concepção da política educacional vigente.

A autora (*Idem*) destaca que, nessa perspectiva, a concepção de educação e da política educacional fica na dependência das ideias, conceitos e valores originários da concepção de base dos partidos políticos. Sobre esse ponto de vista, no exercício de aprender e ensinar por longa data, sempre questionei práticas governistas ou não, que transformam a educação, indistintamente, como uma conduta concebida e executada de forma centralizadora, antidemocrática e autoritária.

Por isso, organizando a narrativa, percebi-me pensando que, após o fim da ditadura militar, no processo de redemocratização do País, como a homologação da CFB de 1988 e a aprovação da LDB de 1996 justificaram a submissão da educação brasileira a uma questão ainda hoje polêmica: a exigência por qualidade – algo que vejo como imprescindível, porém, questionável no País. A ES bem como a sua expansão e ou interiorização foram submetidas a essa lógica, visto que sofreram e sofrem com os efeitos dessa exigência oficial. Embora, convenha lembrar que a exigência por qualidade acrescentou ao direito de acesso à educação superior a garantia de permanência e conclusão dos estudos, em nível da formação graduada.

Peço, pois, alvedrio para desenvolver um pouco mais esse tema. No Brasil, a exigência por qualidade na e para a educação tem sido polêmica e de difícil compreensão. Isso porque diferentes governos e autoridades em todos os níveis, confundem qualidade com quantidade, dando demasiada importância a números, percentuais e índices, a exemplo do que é difundido publicamente após os resultados apresentados pelos exames externos em suas diferentes aferições. A divulgação desses resultados tem expressado claramente essa visão deturpada. Não à toa, historicamente, essa forma de avaliar qualidade tem recebido críticas sérias.

Entretanto, no início do século XXI, a questão parece ter-se tornado ainda mais radical. Pois, nesse contexto o professor passou a ser visto como o elemento principal em qualquer padrão de qualidade educacional e escolar. Em tese, por se considerar essa importância do profissional, governantes e autoridades educacionais brasileiras deveriam dar maior atenção à formação inicial e continuada desse profissional, garantindo sua efetivação na carreira, melhorando as suas condições de trabalho, além de ser-lhe garantida remuneração digna.

Todavia, não é o que se observa no País. Especialmente nas regiões mais distantes, onde, bem diferente disso, as decisões a respeito da questão se apresentam na contramão desse entendimento. Além da formação dos professores da educação básica se dar predominantemente pela massifica-

ção privada, o exercício da docência tem estado submetido a fatores como limitação de salários; falta de boas condições de trabalho; distratos; mudanças na carreira profissional e exigências radicais condizentes ao perfil profissional. Assim, a pergunta que não quer calar é: como exigir qualidade na educação com profissionais mal preparados, mal pagos, mal instalados profissionalmente e desrespeitados em sua dignidade humana e sua cidadania?

Por experiência profissional – na educação pública, básica e superior –, sei que o resultado dessas práticas tem culminado, quase sempre, na saída de profissionais experientes para a iniciativa privada, outros níveis ou modalidades de educação, inclusive, da educação básica para a superior, ou para outras ocupações ou, ainda, as vagas são ocupadas por profissionais mais jovens com menor formação, menor experiência e menores salários. E, consequentemente, a correção desse desvio de fluxo exige um tempo longo de maturação para ocorrer, e quando não se efetiva, por vezes, produz efeitos negativos irreversíveis, cujas consequências quase sempre recaem sobre estudantes e professores, materializado nas taxas de insucessos contínuos apresentados dentro e fora do estado, da região e do País.

No estado paraense, com raras exceções, essa condição é ainda mais acentuada em municípios do interior, por estar associada a uma problemática recorrente: as ações políticas, projetadas para a formação (inicial e continuada) dos professores, não são acompanhadas por outras ações políticas (estaduais e/ou municipais) que garantam aos profissionais formados se firmarem ou se efetivarem na carreira docente nas redes básicas de ensino público.

Concernente a essa questão, como o Estado é omisso e indiferente ao cumprimento das regulamentações pertinentes à realização de concursos públicos no interior, poucos são os profissionais formados que conseguem ser efetivados na rede pública local, intrarregional e regional. Dessa forma, há investimento público na formação do profissional, mas os resultados nem sempre são positivos para as redes de ensino público básico – razão das escolas continuarem defasadas pela falta de profissionais qualificados em nível de graduação.

Em meu percurso profissional, a experiência de docente e gestora escolar me fez compreender que isso se deve à falta de "políticas integradas".[9]

9 Por política pública integrada penso e entendo, uma política para formação dos professores que envolva tanto a formação profissional do docente, em nível de graduação, quanto a sua efetivação na rede das escolas públicas, via Concursos Públicos. Por compreender que sem isso, o dinheiro público vai continuar sendo desperdiçado e as escolas públicas regionais e locais, continuarão sendo mantidas na condição de retrocesso, com os seus quadros docentes defasados por faltar profissionais com formação superior, particularmente com formação específica, e por manter um elevado número de professores não efetivos.

Essa falta produz problemas como o distrato com professores em formação – quando perceber salário é indispensável para a manutenção dos estudandos e da família. O desvínculo de profissionais que se empenham e se submetem a sacrifícios pessoais e familiares, muitas vezes, culmina na não conclusão da formação em nível de graduação. Estas práticas são ainda mais acentuadas nas transições de governo, quando o distrato é sempre justificado pelo mesmo argumento: "porque o seu contrato era temporário".

Na minha compreensão, ainda, a problemática também se explica por não serem realizados concursos públicos. O que, por sua vez, produz malversação do dinheiro público, uma vez que pefeitos e governadores investem dinheiro público para formar profissionais da educação básica, mas os formados acabam não contribuindo para melhorar o quadro docente das escolas públicas, ou pior, são impossibilitados de ajudar a melhorar a eficácia do ensino e o desempenho dos estudantes da "prioritária educação básica brasileira". A educação básica perde em quantidade e qualidade, porque, sem a garantia de efetivação do profissional formado com recursos públicos, as escolas, além de perderem esses profissionais, ficam à mercê da política partidária. E, à deriva, as escolas e os profissionais são obrigados a se submeterem à "benevolência" de políticos partidários do âmbito municipal, estadual e federal.

Nesse cenário, a educação e as escolas públicas são mantidas na dependência de uma conjuntura político-partidária a depender dos interesses e decisões políticas majoritárias no País, no estado e no município. No interior da região, esse tipo de prática politiqueira e oportunista é, de fato, a principal responsável pelo desperdício do dinheiro público investido em formação de professores, pois não produz efeitos sociais e educacionais positivos reais, devido à indiferença do Estado e o mandonismo politiqueiro local e regional.

Compreendo que o descaso do Estado nacional, dos estados federativos, do Distrito Federal e dos diferentes municípios, em relação à questão, além de manter e fortalecer inconsistências em relação ao uso do dinheiro público, desmotiva muitos profissionais a se qualificarem, além de produzir aumento de evasão e reprovação nas formações dos profissionais em curso. Detalhe relevante: quando as avaliações externas, que abrangem as escolas e os estudantes, são realizadas, os baixos resultados apresentados por estas e o baixo desempenho dos estudantes são atribuídos à formação inicial inadequada e à falta de responsabilidade dos profissionais. Ledo engano! Na maioria dos casos, os resultados decorrem desta falta de responsabilidade

social do próprio Estado e daqueles que deveriam ser representantes do povo (prefeitos, vereadores, deputados etc.).

Portanto, resguardadas as devidas proporções, esta transferência de responsabilidade é infundada por não ser verdadeira, em razão da causa real ter base político-partidária. Nos municípios da região, em quase todos os casos, a causa real e verdadeira do baixo desempenho escolar e estudantil tem sua origem neste desvio de conduta, que denomino de "patologias políticas",[10] Haja vista que são geradas a partir do absenteísmo produzido pela desobrigação do Estado nacional para com a execução de políticas públicas sérias, responsáveis, imparciais e eficientes para realmente qualificar a educação e as redes de escolas públicas.

Diante dessas "patologias políticas", algo básico, como é a lotação dos profissionais da educação, a formação e as habilidades dos candidatos ao exercício da docência, que deveriam ser determinantes para qualificar e beneficiar a escola, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, visando assegurar que a sociedade possa dispor de uma educação realmente qualificada, se perde completamente. Nesse cenário, é comum a lotação do pessoal docente e técnico servir de base eleitoreira para contratação de "objetos humanos" úteis para quantificar votos e manter políticos no poder. Além da produção dos consequentes perrengues que esse tipo de prática produz no "chão da escola", cotidiana e anualmente, por incapacitar sua gestão.

Por isso reitero, esse tipo de prática maléfica é também fortalecido pela falta de políticas integradas que garantam a formação e a efetivação dos profissionais, superando o descontinuísmo gerado pela desobrigação do Estado com a garantia de efetivação dos profissionais qualificados e o exercício real de uma gestão escolar democrática. Entretanto, o que se observa nas escolas são ações estapafúrdias transformarem o exercício da gestão e da docência escolar em práticas viabilizadas como cargo de confiança e exercícios de cabos eleitorais. De forma cruel, desrespeitosa e desumana, o profissional da educação básica fica sujeito à vontade e aos interesses de políticos que conseguem sua contratação e, consequentemente, o seu distrato, quando a sua atuação profissional não atende mais aos interesses e intenções politiqueiras.

10 Por "patologias políticas" estou denominando os desvios de comportamentos ou condutas disfuncionais, cuja ocorrência é observada nos estados e municípios que expressam a prolongada ausência do estado Nacional, materializadas em ações que produzem alterações na normalidade da sociedade, suas organizações e instituições em termos globais e ou específico. Nesse caso, pertinentes ao sistema de educação básica pública, ao funcionamento das redes de escolas e à contratação de servidores para dar funcionalidade a esta educação.

Lamentavelmente, na região, ainda há quem veja essas deturpações ou condutas desviantes como práticas normais. Faz parte. Dizem. Quando, na verdade, são práticas autoritárias, desrespeitosas e desumanas, que tiram da escola a competência que lhe cabe: gerir, orientar e acompanhar os seus profissionais, no intuito de assegurar uma formação realmente qualificada aos estudantes que deveriam ser devolvidos, bem formados, à sociedade. Assim, submetidas a "patologias políticas", muitas escolas de educação básica públicas acabam de "mãos amarradas" e de "joelho no chão", como se diz popularmente. Isso, porque ficam impedidas de atuar em conformidade com a responsabilidade social que lhes cabe e aos seus profissionais, concernente à garantia de uma formação qualificada no atendimento à sociedade local, regional e nacional. É cruel ver a impotência de muitos profissionais da educação diante de um fato tão maléfico à educação e à formação de cidadãos e futuros profissionais, que, em tese, devem transformar positivamente a sociedade.

Desse modo, as escolas não podem contar com professores qualificados para melhorar desempenhos e nem os estudantes podem contar com o desempenho pleno dos seus professores, coordenadores pedagógicos e diretores, porque muitos estão a serviço de quem possibilitou suas contratações, e não da escola e da sociedade. Nesse cenário estapafúrdio, escolas e estudantes ficam à deriva, não por negligência profissional – como tentam fazer crer governantes e autoridades educacionais –, mas em razão dos efeitos nocivos dessa prática maléfica que deturpa o ato de educar e condicionam todos à subserviência da politicagem, coagindo profissionais a trabalharem em condições imorais, sendo obrigados a se submeterem a constrangimentos anti-humanos e antiéticos, em razão de precisarem trabalhar para garantir sustento as suas famílias.

Fui diretora de escola, vice-diretora, supervisora educacional e coordenadora pedagógica na educação básica (1978 a 1992). Conheço essa realidade de presenciar e questionar. Portanto, penso que isso também se deve, além do oportunismo político, à falta de conhecimento sobre direitos sociais e trabalhistas – razão de vê-la como um desafio social e político, a ser sabiamente enfrentado por instituições formadoras, responsáveis por esclarecer e ajudar na emancipação de cidadãos e profissionais. Logo, é imprescindível disponibilizar conhecimentos científicos, éticos, políticos e técnicos capazes de ajudar a sociedade, seus cidadãos e seus profissionais, para esclarecidos, serem capazes de agir consciente e organizadamente, submetendo condutas disfuncionais à análise da justiça, da ética e do respeito humano e profissional.

Apesar disso, como no deserto também nascem flores, ainda que muitas não resistam às intempéries, vale um registro significativo da época: no contexto da aprovação da Constituição Federal do Brasil de 1988, para suprir a formação superior dos professores, em setembro de 1986, o então Governador do Pará aprovou um Projeto de Lei que deu novos rumos ao magistério paraense. Com a homologação da Lei Estadual n. 5.351, em 21/11/1986, criou o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, regulamentado pelo Decreto n. 4.714, de 09/02/1987, cujas diretrizes garantiram a realização de concursos públicos, à luz da Lei n. 5.692/1971 (Reforma da Educação Básica), que implantou o ensino profissionalizante nesse nível da educação, estruturou a carreira docente no País e condicionou a remuneração docente a maior qualificação.

No contexto educacional do Pará, com a garantia da qualificação dos profissionais da educação, professores foram efetivados com salários equivalentes, na rede de escolas públicas estaduais. Esta experiência influenciou fortemente as decisões das redes municipais. Pena que, na educação brasileira, o que é bom dura tão pouco. Por não se constituir como políticas de Estado, esse tipo de experiência não subsiste – se esvai com o término dos governos e suas orientações políticas e ideológicas se perdem no tempo.

Pode-se dizer, verdadeiramente, que a educação paraense pedia socorro, antes, e continua a pedir ainda hoje. Evidentemente, era preciso habilitar os profissionais para o exercício da docência, pela falta de professores com formação superior para atender às exigências legais. Sobretudo, na educação básica, cabendo às IES da região amazônica a responsabilidade de oferecer essa formação graduada, com o estabelecimento de parcerias, por meio de convênios firmados entre estas e os poderes públicos federal, estadual e municipais – tanto que muitos desafios postos à época continuam presentes hoje. Isso porque, mesmo diante das melhorias à formação de profissionais da educação, com a presença de mais IES na região, as "patologias políticas" continuam a representar banzeiros altos e nefastos, que matam, sem dó nem piedade, a educação pública local e regional, com suas práticas político-partidárias, maléficas ao desenvolvimento qualificado da educação pública.

A busca por memória também mostrou que o tempo longo da espera pela criação da UFOPA, verdadeiramente, não se deu por acaso, tampouco por interesses e vontades particulares. É evidente a decisão socioeconômica e política de interesse dos governos Federal, estadual e locais, mas é evidente também a força das pressões da sociedade civil

organizada pelo atendimento de suas necessidades e interesses. Situações dessa natureza podem progredir ou não para políticas públicas, porém, dependem das condições impostas e interpostas acatadas politicamente. Portanto, sem a devida atenção aos aparatos oportunizadores dos possíveis encaminhamentos e desdobramentos, qualquer reivindicação social perece no País, nas diferentes regiões, nos estados e nos municípios. Em regiões onde há limite de conhecimentos científicos e técnicos acerca dessa dinâmica, e falta de representatividade política forte (local e regional), as reivindicações sociais estão fadadas ao insucesso, ao descaso e à manutenção da omissão do Estado.

Ações e atos dessa envergadura se concretizam sustentados em seus possíveis efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e científicos. Particularmente, para beneficiar a abrangência local e regional, onde o objeto de desejo será alojado, dependendo dos poderes políticos e instituídos. Sem, contudo, descartar a pressão exercida pela sociedade civil organizada, como será visto no capítulo seguinte, onde é apresentada a contextualização que evidenciou "como" e "porque" foi possível a presença da educação superior pública e da UFOPA no interior do Pará, no "coração" da Amazônia Legal.

II – Contextualização: o avanço da regionalização da educação superior pública rumo à Amazônia Legal

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

Paulo Freire (1992).

A memória histórica estrutural, que deu materialidade à presença da educação superior pública e da UFOPA no interior do Pará, mostra que nenhum acontecimento particular ocorre dissociado da totalidade, ainda que apresente origens diversas e implicações também diversas e as tomadas de decisão e suas consequentes circunstâncias façam uma diferença real. Esta é a compreensão lógica que sustenta a presente contextualização historiográfica.

Ciente dessa premissa, início lembrando que desde o período entre as décadas de 1950 e 1980, na América Latina, já se observava uma forte institucionalização do sistema universitário latino-americano, de caráter mais regionalizado, após a institucionalização das atividades de pesquisa científica serem instituídas como parte inerente das atribuições das universidades localizadas em regiões com esta característica, segundo informa Krawczyk (2008). O objetivo dessa demanda era atender, com ESP, populações do interior.

Nesse período, o Brasil se encontrava entre as sociedades mais desiguais concernente ao acesso à educação superior, pela condição de desigualdade presente, principalmente, naquelas regiões mais distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. O País era visto como o pior em desigualdades, condição observada também entre os seus estados federativos, fosse concernente a acesso e permanência ou a conclusão da educação superior. A falta e o ritmo lento das políticas de expansão não garantiam a ampliação

dessa escolaridade à população brasileira toda, ainda que já se soubesse que a mesma podia ajudar o Brasil a se tornar compatível com os demais países de porte similar de desenvolvimento. Portanto, era visível que existia uma hipertrofia socioeducacional no País.

Entretanto, os relatos históricos sobre essa época registram que os ciclos de expansão da educação superior brasileira já eram indicados como possíveis saídas para ajudar no desenvolvimento da Amazônia. Portanto, na década de 1960, já existia razão para comunidades regionais começarem a sonhar com esta presença e se manifestarem para transformar o que era sonho e utopia em realidade.

Era forte a esperança de se poder mudar o presente, "não é, porém, a esperança de cruzar os braços e esperar", como diz Freire (1992). A sociedade civil regional se movia, por acreditar na possibilidade de ver atendidas suas necessidades e seus interesses, visando um futuro melhor. Afinal, "não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens", afirmava o autor (Idem). Esta disposição coletiva foi importante por ajudar a historicizar a presença da educação superior pública, no interior do Pará, desde as primeiras experiências de interiorização, culminando na inserção da UFOPA na história da educação superior regional.

Para detalhar a memória antecedente, produzida pelas primeiras experiências de interiorização, notei a necessidade de contextualizar esse avanço, a fim de compreender e explicar "como" e "porque" tal processo transcorreu. Busquei dados na literatura e em documentos oficiais para recompor os elementos geradores das circunstâncias iniciais e as ocorrências formais, na perspectiva das determinações macroestruturais indutoras dessa presença na região amazônica, pilares histórico- estruturais originários das medidas formais que marcam os diferentes ciclos expansionistas ocorridos no País, para suprir o déficit educacional, com atuações e ações favoráveis às populações regionais e interioranas e garantir direitos sociais como oferta de educação superior pública.

Constituem suas bases estruturais: reformas, políticas públicas sociais, legislações brasileiras, diretrizes e encaminhamentos internacionais – condicionantes que dão corpo e materialidade às decisões, diretrizes, direcionamentos e às determinações nacional e regionais, no Brasil. No Oeste do Pará, esta base foi ampliada pela mobilização social. Esses elementos

deram forma e conteúdo à interiorização da UFPA e da UFRA e à criação da UFOPA depois.

Para a recomposição, foram resgatadas memórias de ocorrências cotidianas, acontecimentos e eventos (nacionais e internacionais), e decisões, implicados direta ou indiretamente nessa conquista da sociedade paraense e amazônica, visando compreender e explicar as bases e os desafios postos que antecedem a garantia desse direito social a paraenses do interior, concretizado com a presença da educação superior na região, o ato criador da UFOPA e seu movimento histórico social e político inicial.

Refletir sobre a presença da educação superior pública na Amazônia, exige situar a região no movimento histórico da sociedade toda, para reconhecer a importância do diálogo estabelecido entre o contexto nacional e o regional, acatando o que diz Furtado (1978, p. 29).

> [...] não se pode falar em educação desvinculada da política geral do País, porque a educação tem sempre finalidades muito amplas, denominadores comuns consubstanciados em uma Constituição e em Diretrizes e Bases próprias. Além disto, toda educação persegue metas e objetivos, programas, planos que situam certa classe de necessidades concretas, pré-determinadas no tempo e no espaço e interpretadas por um governo representativo das aspirações dominantes da Sociedade.

Os registros históricos analisados, dão conta da correlação estabelecida entre as expectativas de desenvolvimento socioeconômico para a Amazônia, os ciclos de expansão da educação superior pública, o propósito de formar profissionais para a educação básica e, na sequência histórica, a criação da UFOPA. Isso mostra que a prática de expansão por meio da interiorização tem ajudado, mas, ainda ajuda pouco diante das enormes demandas e defasagens regionais – razão para acreditar que o Brasil precisa aprender com a sua própria história de regionalização da educação superior, seus limites e possibilidades reais. No tempo histórico em questão, como visto, superar essa problemática se tornou algo inadiável, considerando que as populações interioranas paraenses viviam submetidas a uma vergonhosa exclusão educacional. Urgia, portanto, que decisões eficazes fossem tomadas para resolver ou amenizar situação educacional tão catastrófica. Compreender esta correlação exige atenção à relação existente entre as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico para a Amazônia e os ciclos de expansão da educação superior pública para a região e para o Pará.

2.1 A AMAZÔNIA LEGAL E AS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL EDUCACIONAL REGIONAL: O COMPLEXO DESAFIO PELA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA REGIÃO

Para compreender o contexto e as razões indutoras da interiorização da educação superior, iniciada na região em 1970, que culminou na criação da UFOPA, em 2009, convém lembrar que em âmbito mundial, após a aprovação do Estatuto dos Professores, ocorrida em Paris, em 5 de Outubro de 1966, a Organização Internacional do Trabalho (OIT/Unesco) passou a recomendar a "valorização docente" e a fornecer subsídios para os países definirem indicadores dessa valorização com base na preparação para a profissão docente e no aperfeiçoamento dos professores (formação inicial e continuada); na garantia de emprego, na carreira profissional e nos direitos e deveres dos professores (acesso e progressão na carreira); em condições mais favoráveis para um processo eficaz e eficiente de ensino-aprendizagem (condições de trabalho docente); e na garantia de remuneração digna aos professores (vencimento-base e remuneração). Como o Brasil era parceiro da Unesco, a recomendação foi difundida em território nacional.

O Estado brasileiro convivia com vários problemas relacionados aos indicadores da valorização docente, dentre eles como visto sobressaia a falta de formação para o exercício da docência, o que exigia o aperfeiçoamento da atuação destes profissionais – formação inicial e continuada (OIT/Unesco, 1966). Após quase uma década da aprovação da primeira LDB (1961), o MEC passava a cobrar dos estados federativos, com maior rigor, a qualificação dos profissionais da educação básica, em razão dos baixos desempenhos educacionais regionais. As autoridades políticas e educacionais foram obrigadas a dar maior atenção à formação superior desses profissionais. Além da pressão do MEC ser intensa em todos os estados, o tema passou a compor as pautas dos eventos ocorridos, relacionados com a educação básica no País.

Para acompanhar esse movimento, ao longo da década, no Brasil, era divulgado um discurso politizado acerca da "valorização da educação" e do "fator trabalho" – elementos indicadores do desenvolvimento da sociedade –, quando crescia no País a influência do capital estrangeiro. Era esperada a presença de um novo trabalhador com qualificação polivalente e flexível, capaz de fácil adaptação a processos de trabalho mais complexos e funcionais. Portanto, o Brasil assumia e difundia as novas diretrizes internacionais da economia e do trabalho. Foi visando essa finalidade que as reformas da educação em curso se voltaram para fortalecer a regionalização e a interiorização da educação

superior pública, para além das sedes das capitais dos estados, expansivas a regiões como a Amazônia, onde as populações interioranas cobravam do Estado nacional, dos federativos e das IFES a presença da educação superior para formar seus profissionais da educação básica.

Para entender esse processo, vale começar lembrando que a Floresta Amazônica é a maior floresta tropical do mundo. Ela se localiza em uma abrangência geográfica que envolve nove países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Peru, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela. A extensão amazônica brasileira se situa ao norte do País e ocupa aproximadamente 80% do território regional. A Regiões Norte e a Amazônia brasileira, que alojam o Pará, são territórios brasileiros diretamente imbricados em alto grau de complexidade, diversidade e carências sociais e econômicas. Na composição brasileira, o estado paraense se encontra entre as 27 unidades federativas, está localizado no centro leste da Região Norte e compõe parte significativa da Amazônia Legal – razão das ações das políticas públicas brasileiras direcionadas à Amazônia também o abrangerem.

Na narrativa, a região amazônica é base de referência e sustentação regional da interiorização da educação superior pública, implementada pela UFPA e pela UFRA, que culminou na criação e institucionalização da UFOPA, no interior do Pará. A Amazônia brasileira é constituída por um conjunto de ecossistemas que abrangem a bacia hidrográfica do Rio Amazonas e a Floresta concentra a maior biodiversidade do mundo. É fonte de matérias-primas diversas, de alimentos e produtos farmacêuticos e se apresenta como geradora de empregos e impulsionadora da economia regional e local. Segundo consta no Relatório de Gestão (Secretaria Permanente) da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica - SP/OTCA (2007/2008, p. 6):

> A Amazônia constitui a maior extensão de florestas contínuas do mundo, com aproximadamente 60% da floresta úmida tropical, e abriga a quinta parte das reservas mundiais de água doce, além de milhares de espécies de flora e fauna que constituem cerca de um terço da biodiversidade mundial. A região é o lar e a base econômica de mais de trinta milhões de habitantes, distribuídos entre cidades, populações ribeirinhas, camponeses, afrodescendentes e comunidades indígenas. Fornece serviços ambientais a escala regional e mundial e contribui para a mitigação dos impactos das mudanças climáticas.

A literatura específica indica que ainda hoje existe dificuldade para se definir o que seja Amazônia, por se tratar de um conceito polissêmico. Contudo, existem consensos firmados acerca da região representar um

enorme potencial à humanidade e ao planeta, particularmente, em razão de ser a maior reserva de biodiversidade do mundo; abrigar a maior floresta tropical do mundo; conter grandes reservas minerais; ser o maior bioma do Brasil; por armazenar um quinto de toda a água doce[1] que deságua nos oceanos da terra vindo do seu território; e por apresentar grande riqueza de ecossistemas e uma ampla diversidade cultural que contém conhecimentos tradicionais. Aqui acato a definição da Amazônia como um bioma compartilhado, que constitui uma unidade física e biológica, que deve ser considerada como referencial primordial e permanente para qualquer tipo de intervenção com fins de desenvolvimento humano e ambiental.

Com relação à Amazônia, penso que se existe uma verdade inquestionável, esta é que, ainda hoje, independente dos muitos consensos estabelecidos: a região continua a apresentar carências e limitações desoladoras, que atingem todos os âmbitos do seu território natural e suas populações. Sobre essa condição, a título de exemplo, trago estudos de Tavares (2011) que afirma ter ocorrido, no século XX, uma mudança de estratégia acerca da circulação de pessoas e produtos, com o seu deslocamento dos rios para as rodovias. Mas, na Amazônia brasileira, em função de suas extensões territoriais, em muitos lugares, ainda hoje, os rios continuam sendo a única via a viabilizar transporte. Como bem diz Fafá de Belém, em outro contexto: "Esse rio é minha rua. Minha e tua, mururé. Piso no peito da lua. Deito no chão da maré [...]".[2]

É verdadeiro dizer, portanto, que no contexto amazônico, em muitos lugares, o rio ainda é sim a única forma de circulação e de transporte possível, seja para ir para às capitais ou para ir a cidades pequenas e médias – o que evidencia o fato de a região ainda não ter atingido o estágio de desenvolvimento propalado. Nesse sentido, para Tavares (Idem), no Brasil, a Amazônia continua um espaço regional marcado pelas contradições socioeconômicas e ambientais advindas do modelo histórico e espacial de desenvolvimento excludente adotado para essa região, seja referente ao

1 Sobre o potencial de água doce, estudos desenvolvidos pela UFPA indicam que a região Amazônia aloja o maior reservatório subterrâneo de água doce do planeta, o Aquífero Alter do Chão, que pelos relatos iniciais de Milton Mata e Francisco Mattos (Pesquisadores da Ifes) apresentava um volume de água doce de 86 mil quilômetros cúbicos, se estendendo desde as bacias do Marajó (PA), Amazonas, Solimões (AM) e o Acre, chegando até as bacias subandinas. Contudo, estudos mais recentes indicam que este volume de água já chega a 162.520 mil quilômetros cúbicos, superando o Aquífero Guarani, considerado até então, o maior do mundo.

2 Fafá de Belém é uma cantora paraense e a música cantada é denominada "Este rio é minha rua", de autoria dos compositores também paraenses: Paulo André Barata e Ruy Guilherme Paranatinga Barata.

aspecto político-administrativo, socioeconômico ou pertinente ao contexto pan-amazônico.[3]

No tempo histórico em questão, as condições educacionais regionais apresentavam uma problemática educacional colossal, que envolvia todos os níveis da educação no Pará e nos Territórios Federais. No município de Santarém, locus de instalação da UFOPA, a situação não era diferente, embora, como referido, não apresentasse resultados tão diversos ou mais animadores do que os demais municípios do Pará. Eram poucos os professores da educação básica formados, em nível de graduação. A precariedade educacional era abrangente, no interior de todo o Pará. Por isso a presença da educação superior era premente e inadiável.

Hoje, pode se dizer que a situação melhorou com a presença da educação superior pública regular e permanente. Entretanto, as demandas retidas por essa educação pública continuam altas, principalmente, para atender populações mais pobres e residentes em espaços geográficos periféricos e mais distantes. O que constitui razão para sua interiorização continuar a promover maior igualdade de oportunidades educacionais, no País, a partir de suas regiões e de seus estados federativos; e na região, para ajudar a construir e a superar a falta histórica de uma consciência propriamente amazônida entre suas populações.

No Brasil, a Amazônia é território de povos indígenas, pretos, ribeirinhos e outros povos de diferentes origens; terra de muitas tradições, relações históricas e diversidades culturais; mundo natural ainda pouco povoado, pela imensidão do seu território, com muitas riquezas naturais e pobreza extremada da população; horizonte de difusas contradições, expressas na exclusão e em privações que produzem muito sofrimento e atraso sociocultural. Trata-se de uma região brasileira na expectativa de soluções de curto, médio e longo prazo para os seus incontáveis problemas humanos, sociais, culturais, econômicos, políticos, ambientais e educacionais, condições que marcam a "ferro e fogo" essa geopolítica regional que precisa coibir tantas ações e atividades ilegais e desumanas.

3 A Pan-Amazônia representa uma categoria de luta e a construção de uma identidade para a luta. Envolve os países que tem a floresta amazônica em seu território, dentre os quais, além do Brasil, estão à Colômbia, o Peru, a Venezuela, o Equador, a Bolívia, as Guianas e o Suriname. Para o movimento social, este conceito representa a luta desses povos, por entenderem que a floresta amazônica não representa apenas uma questão física e geográfica, nela existem povos que enfrentam os mesmos problemas de viverem e sobreviverem numa das últimas reservas de floresta tropical úmida no mundo, e uma das últimas reservas dessa biodiversidade. Uma iniciativa diretamente relacionada é a atuação da UNAMAZ.

Dados do Censo (IBGE), de 2010, indicam que a Amazônia apresenta uma superfície de aproximadamente 5.217.423 km2; isso corresponde a cerca de 61% do território brasileiro, contudo sua população constitui 12,32% do total de habitantes do Brasil. Vivem na região cerca de 23 milhões de pessoas, distribuídas em 10 estados e 775 municípios. Vale lembrar que, com a aprovação do Decreto-Lei n. 356/1968, a região foi transformada em "Amazônia Legal", conceito adotado pelo Governo brasileiro com a justificativa de planejar e promover seu desenvolvimento, visto mais como condição política do que geográfica.

A história mostra que a região esteve e se mantém submetida a atrasos e explorações, expressas na destruição da floresta e na opressão e submissão das suas populações nativas,[4] ao ponto de submeter, principalmente, o povo nativo à condição de explorado e ignorante, por ser impossibilitado de uma atuação mais autônoma e esclarecida – o que é esperado de cidadãos de direitos emancipados.

Na literatura consta que os movimentos de exploração da Amazônia, existem desde a chegada dos portugueses ao Brasil, mas foi com Getúlio Vargas (1930-1945) que essa exploração passou a ser vista como estratégica aos interesses nacionais, particularmente, em razão das suas fronteiras riquíssimas, razão do incentivo da expansão dos meios de exploração, legitimado pela "Marcha para o Oeste" (1937). Homma (2003, p. 126) informa que, no período, ocorreu "o início das correntes migratórias em direção à Amazônia, a ocupação das terras marginais das rodovias abertas para a pecuária, entre outros". Segundo Pereira (2004, *apud* Costa, 2014, p. 176), o objetivo do movimento era legitimar o Estado Novo, conforme abaixo.

> [...] o discurso nacionalista e integrador de Getúlio Vargas, na década de 1940, durante o Estado Novo, produziu o movimento que ficou conhecido como "Marcha para o Oeste", este movimento deixava clara essa questão. Tanto é verdade que em outubro desse mesmo ano, o presidente visitou os estados do Pará e do Amazonas, o objetivo da viagem era legitimar o Estado Novo junto às populações locais. A palavra de ordem dos discursos oficiais da época era a superação da "Amazônia ilusória" e do "Inferno Verde", pois entendia o governo que a região não tinha sido nada até aquele momento, ou tinha sido apenas um lugar lendário, esquecido pela civilização.

4 Por populações nativas são denominados os povos originários nascidos e criados no território amazônico, cuja cultura se relaciona ancestralmente com o lugar, com o território.

No governo de Getúlio Vargas, o empenho federal foi homérico para atrair assentados e trabalhadores à Floresta, ao ponto da região se tornar conhecida como o "Novo Eldorado" brasileiro. Dentre os elementos indutores da vinda de brasileiros de todas as regiões do País para a Amazônia estavam: a borracha, a madeira, o minério, a soja, a pecuária e o sonho de ter um pedaço de terra próprio.

Os governos militares também deixaram suas marcas na ocupação e na exploração da região. A partir da instalação de um discurso nacionalista, estes governos pregavam a unificação do País e defendiam ser preciso proteger a Floresta contra a "internacionalização", ao ponto da política instalada pelo então Presidente Castelo Branco (1966) ser conhecida pelo lema "Integrar para não Entregar". E adotando o slogan "há terra para todos na Amazônia", criaram e executaram a "Operação Amazônia", um complexo de leis e medidas administrativas, produzido pelas Forças Armadas, em 1966. Inspirada na "Operação Nordeste", cujo objetivo era aperfeiçoar a defesa e a soberania da região amazônica e impulsionar a migração em massa para o Norte brasileiro, principalmente, na segunda metade da década de 1970. Os militares tinham por prioridade atender questões de segurança nacional, superar as dificuldades com a queda desastrosa do extrativismo tradicional da região e promover a integração da Amazônia ao contexto socioeconômico nacional.

É verdadeiro dizer que, em nome da integração e para solucionar questões relacionadas ao vazio demográfico, as fronteiras agrícolas se ampliaram para promover a doação de glebas de terras aos colonos de origens diversas do País. Usando o slogan "terra sem homens para homens sem-terra", os governos militares incentivaram à migração interna, com total descaso aos brasileiros residentes na própria região. Com a justificativa de desenvolver a "Amazônia Legal", foram aprovadas políticas de incentivos governamentais para explorar, povoar a Floresta e desenvolver a agropecuária. As empresas eram agraciadas com incentivos fiscais, por intermédio de órgãos destinados a estimular o desenvolvimento regional.

Homma (2003, p. 127) informa que os subsídios e incentivos aprovados eram destinados aos mais favorecidos e não à população, como o governo divulgava.

> A Revolução de 31 de março de 1964 trouxe profundas modificações à ocupação da Amazônia com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – Sudam – e do Banco da Amazônia S/A – Basa –, em 1966, e da Superintendência da Zona

> Franca de Manaus – Suframa – em 1967. Nas décadas posteriores viria a observar que esses subsídios sempre caminharam em direção aos mais favorecidos.

Contudo, a partir desta decisão, os militares estabeleciam um modelo de desenvolvimento para a Amazônia Legal, ao serem criados e implantados os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs I e II) e os Planos de Desenvolvimento da Amazônia (PDAs), vias para a consolidação do povoamento e a exploração da região, entre 1971 e 1985. No período, as suas populações viviam a euforia da instalação dos grandes projetos planejados na região por áreas distintas: minerais (Projeto Grande Carajás-Pará), hidrelétricos (Hidrelétrica de Tucuruí-Pará), a construção de grandes obras rodoviárias como a Rodovia Bernardo Sayão (BR-010), conhecida como Belém-Brasília, a Rodovia Transamazônica (BR-230), a Rodovia Santarém-Cuiabá (BR-163), dentre outros projetos voltados para a pecuária.

Como consequência destes projetos, foram instalados Programas de Desenvolvimentos Integrados, como ressalta Costa (2014, p. 181):

> [...] na Amazônia a maior consequência dos Planos Nacional de Desenvolvimento (PND) dos militares para a região e seus estados, adveio da instalação dos Programas de Desenvolvimento Integrado das Regiões Norte - POLAMAZÔNIA (1974-1980) e Nordeste – POLONORDESTE, porque a partir da implantação desses Programas, a região foi drasticamente dividida em diversos polos de exploração: agropecuária, extrativista e mineral, o que envolvia, inclusive, parcerias com organismos internacionais.

Passados os anos desde a ocupação, a exploração e a produção na floresta apenas arrefeceram, deixando, contudo, sinais de degradação e destruição, devastação evidente e duradoura. Detalhe: junto com a ocupação e o incentivo ao desenvolvimento programado para a região, veio também a destruição do bioma, muitos grileiros, a pilhagem e a mortandade de indígenas. Sobre essa questão, na compreensão de Amorim *et al* (2012, p. 1),

> O projeto geopolítico de ocupação territorial implantado durante o período da ditadura militar (1964-1985) na Amazônia apresentou resultados predatórios que perduram até os dias de hoje. A política brasileira e, especificamente a desenvolvida pelos militares para a região, foi em consonância com o capitalismo nacional e internacional, o que nas palavras de Octavio Lanni (1986, p.19) significaram que os novos donos do poder estavam ratificando os compromissos assumidos com as forças imperialistas que participaram do Golpe de Estado de 1964.

Então, é correto dizer que, por interesses capitalistas e imprudência humana, ano após ano, parte do território amazônico tem sido agredido, degradado e devastado pela queima ou pela inundação da floresta, pela poluição ou assoreamento dos rios ou pela preparação de campos de pastagens ou, ainda, pelo plantio desregrado da soja, pela presença de sujeitos de origem e funções diversas, movidos por interesses econômicos e políticos também diversos, que vêm exterminando os rios e a floresta, com a mata nativa sendo substituída por áreas para pastos, exploração mineral e outras atividades correlatas. Nesse cenário, tem sido observado o desencadeamento de ações com finalidades estapafúrdias, sem o devido controle, não obstante o alerta de ambientalistas nacionais e internacionais às autoridades federais, regionais e locais acerca da questão, que ocorrem desde a década de 1960.

Sobre essa condição, para Becker (2007, p. 30. *apud* Costa; Becker e Alves, 2007), "na Amazônia, as atividades humanas que geram mais impactos negativos sobre o meio ambiente resultam de processos de grande escala extrarregional, econômicos e políticos, que são poderosos fatores subjacentes". Diante da dura realidade dos "fatores subjacentes", creio ser correto dizer, também, que esses impactos negativos ocorrem por falta de uso sustentável dos recursos naturais, de políticas sérias de ocupação e de uma gestão mais responsável do ambiente, da biodiversidade natural e das terras indígenas, por parte do Estado nacional, das lideranças políticas e de agentes públicos instituídos, de âmbito nacional, regional e local. Portanto, nem as populações, nem a floresta e nem os rios têm sido atendidos dignamente.

Acerca das ações e atuações dos governantes, é visível que, além da lentidão em encaminhar decisões que garantam sustentabilidade humana e ambiental, suas ações e encaminhamentos por não serem preventivos, terminam por gerar e fortalecer condutas apenas reativas e, portanto, favorecedoras da exploração e da consequente degradação da floresta e dos rios. Os Poder nacional e os federativos, estes, da composição Amazônia Legal, além de serem lentos, só reagem quando surgem problemas de alta gravidade, ou quando o País é obrigado a responder a rigorosas pressões internacionais. Trata-se de atuações que além de equivocadas, são lentas e tardias, principalmente, se for considerada a importância da Amazônia e tudo o que esta representa para o País, para o planeta e para a humanidade.

No entanto, essa condição e sua dinâmica são bastante antigas. Vale lembrar, na assinatura da Declaração da Amazônia, em 1966, após a parceria estabelecida entre o Governo Federal, os governos dos estados amazônicos e as Confederações Nacionais da Indústria e da Agricultura, foi firmado um compromisso em favor de serem mobilizadas todas as forças vivas da nação para atrair à região empreendimentos de naturezas diversas. Na época, os governantes passaram a difundir a decisão como algo indispensável à valorização e ao desenvolvimento regional. A medida foi apresentada como fundamental por contribuir, inclusive, para ajudar na solução de grandes problemas do País e da humanidade. Hoje sabe-se que tudo não passou de interesses economicistas para dilapidar, principalmente, as riquezas naturais da região.

Ainda sobre a origem da condição regional deficitária, existem registros de que, em meados do século XX, foi estabelecido um consenso entre intelectuais brasileiros de centros de estudos criados pelo Governo Federal, que induzia as possíveis causas da não ocorrência do desenvolvimento da região. Esses intelectuais, após muitas discussões, decidiram deixar de lado a perspectiva dos determinismos raciais e ambientais e passaram a atribuir o "atraso" de regiões como a Amazônia, ao descaso dos representantes do Estado Liberal Brasileiro, desde a primeira República (1889-1930). Por essa compreensão, a região teria ficado à mercê de poderes locais constituídos por pessoas (seringalistas decadentes e latifundiários), que não reuniam as condições mínimas necessárias para alavancar seu desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Nessa perspectiva, o descaso do Estado brasileiro, o poder local não qualificado e a falta de conhecimentos elaborados, se configuram como elementos que estariam na raiz do seu atraso socioeconômico e cultural. Essa questão exige pesquisas mais aprofundadas, embora, por experiência, seja possível observar que esse consenso parece fazer sentido. O tempo passou, mas, ainda hoje, os efeitos negativos de poderes locais não qualificados são claramente observados, em todos os municípios da região, que, juntamente com a falta de conhecimento mais elaborado da população, se expressam na submissão política exacerbada, na falta de uma consciência histórica propriamente amazônida e na exploração indiscriminada.

Da mesma forma, se por um lado a ausência e o descaso do Estado, se materializam nas diferentes problemáticas regionais e na inexistência de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social e educacional, por outro, as poucas ações políticas existentes, muitas vezes, não são assimiladas por faltar competência científica, tecnológica e técnica, instaladas para

projetar e ou viabilizá-las. Além disso, os poderes locais, além de apresentarem baixa ou nenhuma qualificação, são centralizadores, autoritários e insensíveis, diante de demandas sociais, culturais e ambientais reais nas cidades e nas comunidades regionais.

Portanto, é correto dizer que a falta de conhecimentos elaborados contribuiu e ainda contribui para limitar o desenvolvimento regional e o empoderamento das populações. Esta falta se espraia entre as populações e suas relações, sendo claramente observadas entre as representações políticas locais, constituídas por pessoas semianalfabetas, seja por falta de escolaridade ou porque, para ser candidato aos cargos eletivos, basta ser apenas alfabetizado – saber ler e escrever. A questão é complexa, por isso deve ser razão para se compreender a necessidade de se garantir formações que, além da qualificação da mão de obra e da produção de ciência e tecnologias, produzam atitudes e comportamentos mais conscientes, sensíveis e humanizados, que visem ações e atuações mais responsáveis, preventivas, eficazes e eficientes, portanto, capazes de ajudar a melhorar as condições de vida e existência das populações.

Sobre as mudanças globais que afetaram a vida humana na região, Becker *et al* (2007) destaca que os sintomas visíveis capazes de afetar a vida humana na Amazônia são gerados tanto por fatores imediatos quanto por fatores subjacentes, dentre os quais sobressaem: o crescimento da população; a acentuada heterogeneidade social; a instabilidade que afeta profundamente a vida humana; problemas de saúde que se tornaram agudos e a forte politização da população. Esses fatores se mantêm na atualidade. Tanto é verdade que hoje não faltam apenas políticas; falta planejamento; falta rigor e controle; faltam mais incentivos, inclusive, financeiros, para as populações progredirem e prosperarem. Sem isso, a saída parece ser a persistência das populações em clamar e cobrar soluções mais imediatas.

Por ser nativa da região, vejo que, entre as tantas polêmicas, uma que deve ser melhor discernida: trata-se da presença humana na ambiência natural. Afinal, o ecossistema amazônico é composto por elementos geofísicos e biológicos, mas, além disso, envolve uma cultura humana rica e diversa. O ser humano em seus diferentes grupos sociais e suas produções existe. É real. É verdadeiro. Não obstante a falta de uma consciência amazônida,[5]

5 Por consciência amazônida concebo o senso de clareza de homens e mulheres, indistintamente, acerca da própria condição de povo originário e ou residente no território amazônico e da importância tanto de preservar a floresta como um bem imprescindível ao mundo, quanto em conservar "bens" naturais e culturais característicos da região, marcas definidoras da identidade amazônica.

para o bem ou não, as populações da região mantêm uma histórica relação social com a floresta e com os rios. Portanto, não se trata de uma região despovoada de humanos. Por isso, penso que é necessário desmitificar a visão imaginária, ingênua e errônea de que a região é a floresta, os rios e os povos nativos apenas. É imperativo ver e compreender que a Amazônia é muito mais do que o seu difundido e bastante conhecido imaginário fantástico.

Nessa perspectiva, em toda e qualquer projeção ou planejamento para a região, a presença humana, indistintamente, deve ser tratada como condição primordial. Entretanto, não é suficiente apenas referenciar essa presença, porque isso já ocorre. É imperativo inserir nas grandes discussões acerca da Amazônia, pautas que tratem dessa e de outras questões mais específicas, como por exemplo, sobre planos de urbanização mais adequados à região – algo real e possível. Afinal, como nos dizia Becker (2007, p. 21) no início do século, "a nacionalização da Amazônia ainda é um processo em marcha" – ao que parece, isso mudou pouco. Como a floresta real não é a imaginária e nem o ente estático e fantástico, como é normalmente difundido, é necessário estabelecer metas e definir ações capazes de proporcionar melhores condições de vida e existência às suas populações – condição tão importante quanto preservar ou conservar os rios e a floresta (patrimônios nacionais). Entendo que a visão-percepção sobre a Amazônia e suas populações deve ser de totalidade e abrangência.

Como amazônida, filha natural da região, vejo como essencial haver atenção, seja para a "conservação com inclusão social" (Becker, 2005), ou para com "a preservação da Amazônia", como difundia Chico Mendes, se o considerado vital for a floresta, os rios e os humanos. Entendo que a preocupação com a Amazônia precisa ir além da preocupação com o meio ambiente natural, inclusive, por ser primordial para os humanos que nela habitam (comunidades tradicionais e diversas) desenvolverem uma consciência amazônida responsável e consequente, afinal 2/3 da Amazônia é brasileira e aloja populações brasileiras nativas e populações de diferentes origens. Sobre a constituição característica da população amazônica, Santos; Salgado e Pimentel (2012, p. 5) ressaltam:

> A população amazônica é constituída basicamente por negros, indígenas e brancos, predominando o "caboclo amazônico", o fruto da miscigenação das raças, que em tupi significa "tirado da mata". A população ribeirinha é composta por trabalhadores que se ocupam do extrativismo do açaí, buriti e cacau, mas também da pesca e confecções de produtos artesanais, como a peneira, e olaria na fabricação de telhas de barro e vaso de cerâmicas. Onde

> o rio também é elemento central na definição da vida econômica, social e cultural das mesmas.

Entendo que não apenas os povos nativos ou tradicionais, mas todos os povos que nela habitam, devem ser orientados e esclarecidos acerca de sua importância para o País e a humanidade toda. Existem muitos registros acerca dos cuidados necessários à preservação ou a conservação da floresta e dos rios como espaços naturais, mas não há a mesma proporcionalidade em relação à diversidade humana que nela habita, desde o seu interior aos entornos urbanos (cidades pequenas e médias). Floresta, rios, fauna, flora e seres humanos precisam de atenção política e social da melhor qualidade, para que se supere a visão sobre a Floresta Amazônica ser valorizada apenas por sua flora, sua fauna e seus rios – como se nela não existisse uma diversidade humana ou como se os povos que a habitam fossem subprodutos da floresta e dos rios.

Por isso, é verdadeiro dizer que, na Amazônia, o ser humano tem assumido papel secundário. Isso limita ainda mais suas potencialidades humanas e contribui para a falta de consciência propriamente amazônida, além da baixa produção de conhecimentos e bens. Penso que essa condição imposta deve ser razão para inquietações e debates, a fim de serem produzidas novas preocupações indutoras de otimismo e esperança na possibilidade do progresso sociorregional, focado no humano e suas relações diversas. Afinal, a visão limitada atual de compreender e explicar a região, só têm contribuído para sua história ser contada como a história de um território cinematográfico, um mundo imaginário, como se aqui não existisse povo, apenas fauna, flora, rios e subsolo. Razão de acatar a ideia de que para superar esta visão,

> O Brasil precisa pactuar com urgência um projeto nacional para a proteção e o desenvolvimento da Amazônia, que deve aliar a preservação da floresta em pé com seus rios e sua biodiversidade às necessidades de desenvolvimento humano das populações locais, tendo como base a ciência, a tecnologia, o conhecimento e as tradições dos povos indígenas. O apoio e engajamento das comunidades há muito tempo estabelecidas na região são cruciais.[6]

Falar sobre a Amazônia, portanto, exige que se considere desde questões locais mínimas até àquelas mais globais, abrangentes e diversas. Por

6 Debate sobre o tema: "**O mundo de olho na Amazônia: ameaças e oportunidades para o Brasil**" realizado, em 22 de abril de 2021/ Transmissão online via plataforma Zoom. Realização: Fundação Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: https://fundacaofhc.org.br/debate/o-mundo-de-olho-na-amazonia-ameacas-e-oportunidades-para-o-brasil-2/. Acesso em: mar. 2022.

isso, existe razão para se pensar que escolarizações qualificadas e emancipadoras podem e devem exercer papel primordial e vital, por serem capazes de fazer a diferença, a depender da forma de desenvolver formações mais apropriadas ou adequadas na e para a região visando esta finalidade.

2.2 CICLOS DE EXPANSÃO, REFORMAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E APELOS SOCIAIS POR EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA LEGAL

De forma paradoxal, foram as condições de precariedade socioeconômica e educacional e as exigências por mão de obra qualificada para atender a educação básica, os grandes projetos instalados na Amazônia e o desenvolvimento da industrialização do País, que motivaram as pacatas populações do interior a se mobilizarem para reivindicar o direito de acesso à educação superior pública, para enfrentar a exclusão educacional. As pressões oficiais sofridas também ajudaram na reivindicação da população paraense por melhorias na educação básica, no Pará, quando o Estado militar praticamente não dialogava com a população brasileira.

Convém lembrar, a expansão do ensino superior no Brasil ocorre desde 1808, quando D. João VI, por iniciativa oficial, criou cursos superiores, começando pela criação da faculdade de direito, que se ampliou até a queda do Império. E, depois, com a criação de cursos e unidades isoladas de ensino, como ressalta Saviani (2010). Informa o autor (Idem, p. 5): "esta expansão teve duas características comuns: a) tratava-se de cursos ou faculdades isoladas e b) todos os cursos eram públicos".

Esse movimento expansionista se manteve até a criação das primeiras universidades brasileiras no século XX, ocorrida a partir de 1909, da junção de faculdades isoladas, que já existiam no Brasil colonial. Nas primeiras décadas do século XX, foram criadas várias universidades: a Escola Universitária Livre de Manáos, em 1909, depois Universidade de Manaus, em 1913; Universidade do Paraná, em 1912; Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, primeira universidade criada pelo Governo Federal; e a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por Getúlio Vargas, na década de 1930, a Universidade de São Paulo, em 1934. Contudo, o sistema de ensino superior brasileiro, além de reduzido, era precário; o País ainda não contava com universidades no formato hoje existente. Após integrar o Estado nacional, a expansão passou a visar as diferentes regiões do Brasil.

Ressalta-se que, nos países em desenvolvimento, a expansão da educação superior, indistintamente, tem apresentado peculiaridades comuns decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição da renda e da baixa escolaridade média da população – fatores históricos limitadores do acesso e da permanência, sobretudo, de estudantes pobres na universidade e na pesquisa.

No Brasil, os desafios relacionados historicamente à educação superior se expressam na tríade: baixa expansão, baixa qualidade e baixa democratização (Brasil, 2015). Para Ribeiro (1976), o fenômeno da expansão do sistema de educação superior brasileira seguiu a tendência mundial do pós-guerra e das pressões exercidas pela sociedade civil organizada. Isso, inclusive, teria levado ao aumento desenfreado do acesso a esta educação, a ponto de evoluir depois para a sua massificação. Registros da literatura mostram que o movimento expansionista da educação superior brasileira evoluiu lentamente, só ganhou força a partir da década de 1990.

A literatura específica registra que a ES brasileira foi submetida a três grandes ciclos de expansão: o primeiro marcado por uma expansão lenta e desigual até 1994; o segundo caracterizado por um crescimento acelerado, entre 1994 e 2001 (massificação privada); e o terceiro por uma expansão ainda mais rápida a partir de 2003, com a democratização do acesso que criou novas universidades e novos *Campi* com foco regional. Evidencia também que na atualidade, a expansão por meio da interiorização da educação superior pública tem quebrado os limites impostos pela exclusão educacional e pela desigualdade social. Consta nos registros do Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012 (Brasil, 2012) que, na primeira década deste século, isso se deu por ser reconhecido o papel da universidade como instrumento de transformação social, de desenvolvimento sustentável e por ocasionar a inserção do País de forma competente no cenário internacional.

2.2.1 Pilares Históricos Estruturais da Interiorização da UFPA no Pará (1960 - 1970)

A trajetória histórica dos ciclos expansionistas brasileiros é reveladora sobre interiorização ocorrer via reformas e políticas públicas, mas de início além de ser um processo lento exerceu um papel de pouca importância para as regiões brasileiras. Somente entre as décadas de 1960 e 1990, o Brasil foi submetido a um ciclo de expansão interiorização para atender apenas as capitais dos centros urbanos das grandes Regiões

brasileiras. Na Amazônia, apenas as capitais do estado do Pará (Belém) e do estado do Amazonas (Manaus) foram beneficiadas com essa expansão. Percebe-se que o interior de todos os estados amazônicos foi submetido a uma exclusão educacional sem precedentes, pela ausência de educação superior pública e privada, com raríssimas exceções.

Acerca das reformas em educação, Oliveira (2001) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), têm entendimento comum sobre não se tratar de fenômenos recentes e nem definitivos, mas iniciativas diligenciadas pelo modo de produção capitalista, concretizadas por meio de acordos, pactos e convênios, em âmbito nacional, regional ou local, como os conhecidos acordos MEC-USAID, influenciadores da Reforma Universitária de 1968, homologada pela Lei n. 5.540/1968.

Krawczyk (2008) ressalta que, na educação superior atual, as reformas estão vinculadas às novas relações estabelecidas entre o Estado de Direito e as universidades, indistintamente, como as estabelecidas em diferentes países da América Latina, pensadas para estabelecer políticas educacionais mais regionais e promover a internacionalização dessa educação no mundo latino-americano.

No Brasil, pertinente a ES pública, depois da Reforma Universitária (1968) e da Reforma da Educação Básica (1971), nova atenção significativa com as condições educacionais regionais, só foram observadas, a partir de 2003, no governo Lula – muito embora, desde a década de 1930 -, o País já viesse engendrando uma política desenvolvimentista para produzir mudanças na sociedade, com vista a dar celeridade a sua urbanização e industrialização. A situação educacional do Brasil era precária e exigia mudanças de concepções e práticas para redirecionar a Educação Nacional, indistintamente, tanto que o Estado nacional interviu no desenvolvimento educacional com a justificativa de resolver o problema do atraso cultural regional. Nessa reconfiguração, as reformas ocasionaram o primeiro ciclo de expansão da educação superior direcionado ao interior das regiões, inclusive, com a garantia de aumento do número de IES, além da ampliação do quantitativo de vagas públicas.

Nesse cenário de aceleração do ritmo de desenvolvimento no País, com a aprovação da Lei n. 1.254/1950, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino Superior, estabelecimentos públicos municipais, estaduais e mesmo particulares subvencionados pelos poderes públicos, foram gradativamente transformados em estabelecimentos públicos federais, mediante incorporação. Aconteceu o fenômeno da "federalização das escolas isola-

das" (1954-1964), representação histórica das atuais universidades federais, conforme relata Gomes (2008, p. 60).

> No período de 1954 a 1964, houve a federalização das escolas isoladas estaduais, municipais e particulares, criando-se as universidades federais, o que ensejou uma participação do segmento público na ordem de 81% das matrículas totais da educação superior [...].

Foi compondo este cenário, que o primeiro ciclo expansionista, se deu via expansão numérica das universidades e a interiorização da educação superior pública passou a ganhar materialidade, ao ser concebido o fenômeno da "regionalização" e sendo garantida a instalação de novas IFES, nas capitais dos estados, das diferentes regiões brasileiras.

Enquanto esses acontecimentos ocorriam de forma lenta no Brasil, no âmbito latino-americano, naquele período, acorria o desenvolvimento do sistema universitário com forte impulso à formação superior. Neste cenário, "em cada um dos países, o processo deveu-se, entre outros fatores, à crescente importância da universidade no fortalecimento das economias nacionais e nos seus processos de desenvolvimento tecnológico e científico", como ressalta Krawczyk (2008, p. 42). Mas o ciclo de expansão, decorrente da "federalização das escolas isoladas", mudou a visão panorâmica da vastidão geográfica da Amazônia, porque os estados da Amazônia Legal passaram a contar com Instituições Federais de Ensino Superior em seus territórios. Na época, o Pará pôde contar com a criação de duas instituições federais localizadas na capital do estado (Belém): a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP - 1945), e a Universidade Federal do Pará (UFPA-1957).

Nesse processo, outra mudança que atingiu as regiões e o seu interior, ocorreu após a Reforma Universitária de 1968, aprovada depois do golpe militar de 1964, que instalou o regime militar no País, sob a ênfase nacional-desenvolvimentista absorvida da Doutrina de Segurança Nacional – suporte ideológico do golpe de orientação e determinação dos governos militares. A base instituinte da Reforma Universitária se assentava nas orientações estabelecidas pela aliança liberal, conhecida como "Aliança para o Progresso", ocorrida em 1961, nos termos do compromisso da "Carta de *Punta Del Este*", relata Barcellos (2012).

Esse processo iniciou com o acordo MEC-USAID, estabelecido para a modernização do ensino superior do País, com base nos padrões vigentes nos Estados Unidos da América (EUA). No período, outras agências de cooperação técnica e de financiamento formalizaram parceiras com o Brasil, como

o Banco Mundial (BM), que, na década de 1980, desempenhou papel decisivo na Agenda Educacional Brasileira. Portanto, essas cooperações internacionais induziram à Reforma Universitária homologada pela Lei n. 5.540/1968, promovida pelo então Ministro da Educação Tarso Dutra, e deram suporte para outras reformas, posteriormente.

A Reforma tinha por meta fazer a educação superior contribuir com o progresso e o desenvolvimento socioeconômico do País. Assim, depois dessa homologação, começou a se desenvolver um forte ciclo de expansão da educação superior, com predomínio privado, com as faculdades particulares sendo incentivadas a irem para o interior do País, contando com incentivos do Governo Federal. De forma mais acanhada, a educação superior pública também foi expandida para o interior, sob a responsabilidade das IFES locais e regionais, com financiamento federal, compondo ações das políticas públicas de regionalização da economia, também para garantir a adequação da educação básica às novas orientações de legislações como a Lei n. 5.692/1971 (Reforma da Educação Básica), que dependia do aporte da educação superior para garantir a sua implementação.

Como nos governos militares, a educação superior passou a ser vista e difundida como motor propulsor das mudanças e transformações projetadas para a sociedade brasileira. Paradoxalmente, a ditadura militar acabou contribuindo para consolidar um modelo considerado mais moderno de universidade e transformou a expansão e a interiorização da educação superior pública, inclusive, num fenômeno geográfico que abrangeu todas as regiões brasileiras. Embora o foco principal desses governos fosse o avanço do desenvolvimento socioeconômico com a educação superior pública sendo o meio ou suporte capaz de garantir o sucesso do avanço socioeconômico.

A contribuição dessa Reforma, para o interior do Pará, veio do fato de as suas diretrizes e encaminhamentos instalarem o ciclo de expansão que viabilizou a interiorização da UFPA, na década de 1970. Não por acaso, como vimos, mas por ocasião da Organização Internacional do Trabalho (OIT/Unesco) recomendar aos países a "valorização docente". Aquele ciclo expansionista configuraria o primeiro pilar estrutural da presença da educação superior pública na região. Suas diretrizes e encaminhamentos possibilitaram, a estudantes e profissionais paraenses do interior, o acesso à educação superior pública.

Portanto, entre 1945 e 1990, o panorama da educação superior pública mudou no Norte e no Nordeste do País, pelo aumento quantitativo de IFES em regiões mais distantes, nos estados da Amazônia Legal, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - A composição do Sistema Federal de Ensino Superior na Amazônia legal (1945 – 1990)

IFES	SIGLA	SEDE	FUNDAÇÃO
Faculdade de Ciências Agrárias do Pará	FCAP	Belém	1945
Universidade Federal do Pará	UFPA	Belém	1957
Fund. Universidade do Amazonas.	FUA	Manaus	1962
Fund. Universidade do Maranhão.	FUMA	São Luís	1966
Fund. Universidade Fed. do Acre.	FUFAC	Rio Branco	1970
Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso	UFMT	Cuiabá	1970
Fund. Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul	UFMS	Campo Grande	1979
Fund. Universidade Fed. de Rondônia.	UNIR	Porto Velho	1982
Fund. Universidade Fed. de Roraima.	FUFRR	Boa Vista	1989
Fund. Universidade Fed. do Amapá.	FUFAP	Macapá	1990
CEFET do Maranhão	CEFET-MA	São Luís	1992

Fonte: MEC - 2021.

Na década de 1970, o Brasil vivia intensamente o processo de mercantilização da educação – fenômeno que alterou drasticamente a estrutura e a organização educacional do País –, ampliado, depois, por outros governos. Esse resgate me ajudou a compreender os motivos da expansão tardia da educação superior pública e de esta apresentar-se, historicamente, vinculada ao desenvolvimento socioeconômico, o que sustentou o predomínio privado – fatores que ainda hoje mantêm o Brasil na condição de desigual no acesso à educação superior pública.

O Brasil vinha empenhando-se, a partir da década de 1960, para expandir a educação superior desde a aprovação da primeira LDB (Lei n. 4.024/1961), visando formar os professores, sem obter sucesso, mesmo após o Decreto-Lei n. 464/1969 que estabeleceu as normas complementares da LDB e depois de ser homologada a Reforma Universitária, continuava havendo muita dificuldade para cumprir as diretrizes e bases da educação nacional.

Foi efetivamente a partir da década a partir da década de 1970, após aprovação da Lei n. 5.692/1971 (Reforma da Educação Básica), que instalou o ensino de 1º e 2º Graus profissionalizantes, quando a interiorização da

ES acenou com uma possibilidade real, porque o Brasil não contava com a formação especializada exigida para implementar as novas diretrizes legais. Era preciso criar e instalar as condições decretadas pela Lei, coube à educação superior pública a responsabilidade de assumir esse papel fundamental. Para esta finalidade, o País decidiu usar a estratégia da expansão interiorização e da extensão universitária.

Em âmbito geral, o Brasil vivia uma espécie de "modernização conservadora" marcada pela industrialização e pelo acelerado progresso da tecnologia e da economia. Portanto, foi sob a égide do economicismo "modernizado", que produziu efeitos sociais drásticos ao País com sérias repercussões na educação e no mundo do trabalho, por desnudar a relação estabelecida entre a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e os sistemas educacionais formadores de mão de obra e produtores de ciência e tecnologias, instrumentos fundamentais ao desenvolvimento econômico, que finalmente ocorreu a expansão da educação superior pública para o interior do Pará.

A condição de vida e educação no Brasil oscilava entre precária e desoladora, principalmente, entre aquelas populações mais pobres economicamente. O pronunciamento do então Ministro da Educação e Cultura (1973), realizado em 1964, confirma essa condição, pois, "a oferta do ensino secundário brasileiro, era 74% paga, e apenas 26% era oferta pública". Então, se na época, para brasileiros pobres residentes nos grandes centros urbanos do País a situação educacional era difícil, nas regiões mais distantes, como a amazônica, a situação era caótica, visto que faltavam condições de vida e trabalho para dignificar pessoas e profissionais.

Quanto à valorização e a formação docente, a primeira LDB já exigia qualificação para o exercício da docência e para a atuação dos demais profissionais da educação básica. A Reforma da Educação Básica reiterou tal necessidade de qualificação docente, por meio de licenciaturas curtas e plenas, como condição para o exercício do magistério na educação básica profissionalizante e para superar os "Exames de Proficiência". Como não havia IES suficiente para formar aqueles profissionais, os efeitos regionais eram dantescos. Assim, a interiorização de cursos superiores se tornou a saída viável para solucionar a questão.

No período, como visto, a maioria dos estados, principalmente, do Norte e parte do Nordeste, apresentava limitações em relação à formação profissional. A carência era extremada, tanto que os governantes dos estados apresentavam justificativas excepcionais, ao relatarem a enorme difi-

culdade que tinham para cumprir as Diretrizes e Bases da Educação (1961) e para acatar as determinações da Constituição Federal do Brasil de 1967.

A falta de profissionais formados, em nível de graduação, se tornou um problema devastador no País. Tanto é verdade que, em 1953, o MEC publicou um Decreto n. 34.638, instituindo a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), para fomentar o ensino secundário, que vigorou nas décadas de 1950, 1960 e início de 1970, e mesmo depois de aprovada a Lei n. 5.692/1971, que exigia mão de obra especializada para o exercício da docência, o Brasil não dispunha daquele capital especializado (COSTA, 2014).

Sobre tal condição extrema, consta no Relatório Geral do MEC (1981, p. 26-27), que nas décadas de 1970 e 1980,

> [...]. Convergindo para a capacitação de recursos humanos, nesses tipos e níveis de ensino, foram realizados treinamentos, aperfeiçoamentos, atualizações e habilitações de 34.213 professores, 2.469 especialistas e 1.492 outros. Nesse sentido, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) concentrou ações na área de habilitação de professores para disciplinas da Formação Especial do 2º Grau, num total de 102 Cursos, dos quais 21 foram concluídos.

Além disso, na década de 1960 e início de 1970, ocorreram fortes mudanças no País, em razão de deslocamentos migratórios do campo para a cidade, esse fenômeno intensificou e diversificou a urbanização nos grandes centros; a aceleração o efeito de assalariar a economia; o engajamento crescente e contínuo da mulher no mercado de trabalho urbano; a disseminação de um modelo econômico voltado para o consumo de bens duráveis em estreita associação com a generalização das relações de mercado e a elevação dos custos de reprodução familiar e social; dentre outras situações, que indicavam a emergência necessária de um novo cenário socioeconômico e educacional, também para atender às exigências da reestruturação produtiva, após a crise capitalista de 1973.

Cenários ambíguos eram observados em diferentes regiões do País, relacionados com a formação de profissionais para a educação básica. Após a aprovação da Lei n. 5.692/1971, as ações políticas passavam a referendar a necessária expansão da educação superior pública para o interior dos estados federativos, em todo o Brasil. O cenário nacional finalmente se apresentava favorável ao atendimento das demandas regionais por educação superior pública, como observado no Norte e na Amazônia, embora o objetivo principal do ciclo fosse garantir mão de obra qualificada e especializa-

da para dar suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do País e consolidar o Estado militar.

Registro importante, desde o golpe militar (1964), a política expansionista já indicava o estabelecimento de pactos, parcerias e acordos entre os governos e as IFES, com o propósito de expandir a ES no País. Foi dessa forma que o cenário brasileiro se tornou favorável à interiorização da educação superior pública, no Pará. A UFPA, que até então atuara apenas na capital, diante da forte pressão da sociedade civil organizada que exigia o atendimento das suas demandas e das determinações do MEC, teve de expandir suas ações e atuações, com o objetivo de ofertar cursos superiores de Licenciaturas para formar professores, no interior do Pará e dos então Territórios Federais. Isso foi possível por meio de convênios firmados entre a UFPA e os governos federal, estadual e municipal. Não foi dádiva e nem tragédia, foi responsabilidade social assumida tardiamente pelo Estado, comprometendo a UFPA e a UFRA a atenderem aos apelos das populações do interior do Pará, na Amazônia.

Entretanto, independente deste processo, as ações de expandir educação superior principalmente a pública, continuou ocorrendo de forma muito lenta. No Pará, como referido, criada a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), em 1945, somente 12 anos depois, o estado pode contar com outra IFES, em seu território - a UFPA, criada e instalada, em Belém, em 1957, cuja expansão e interiorização só ocorreu 14 anos após. Todavia, a criação e instalação da UFPA representa um marco histórico referencial no Pará e na região, a sua interiorização também mudou radicalmente o panorama do interior do Pará e de outros estados e territórios da composição Amazônia Legal. O estado paraense só voltou a ser beneficiado 52 anos depois, com a criação da UFOPA, em 2009, a terceira IFES instalada em seu território, na Região Oeste, com a UFPA se tornando o mais forte pilar histórico estruturante viabilizador dessa presença.

Assim, os governos militares (1964-1985), contraditoriamente, acabaram por favorecer o interior do Pará, haja vista que o projeto geopolítico de ocupação territorial implantado na Amazônia, no período, foi um dos suportes indutores da presença da ESP na região, mesmo esta sendo planejada e instalada por interesses exploratórios do capitalismo nacional e internacional. Na época, esses governos entendiam que pela unificação nacional, era preciso integrar a Amazônia ao resto do País, para protegê-la do risco de internacionalização e da entrada do comunismo, processo em que coube a educação superior cumprir um papel de importância e eficácia no

cumprimento das metas governistas. Contudo, por tudo o que este período representou e representa historicamente ao Brasil, não se deve esquecer que a ditadura militar foi uma experiência nefasta às IFES brasileiras, seus servidores e seus estudantes.

2.2.2 Pilares Históricos Estruturais da Interiorização da UFPA no Pará (1980 - 1990)

Com a proximidade do fim da ditadura militar (1964-1985), o Brasil vivia uma profunda crise econômica, sendo ampliada na década de 1980, quando a conjuntura do Brasil era influenciada pelo contexto mundial emergido da Inglaterra, que, por sua vez, já previa a instauração da política neoliberal, instalando a globalização da economia e impondo novas reformas à educação, indistintamente, para fortalecer e ampliar a presença do mercado, inclusive, em âmbito educacional. O discurso da época era projetar a educação superior como um modelo voltado para todos.

Para Pochmann (2012, p. 21) a situação do Brasil continuava grave, pois, na década "[...] "60% da população brasileira absorvia 17% da renda nacional, enquanto em 1960 essa captura era de 24,9%". Para o autor essa condição se sustentava no fato de a renda per capita nacional ter crescido sem assegurar uma divisão menos desigual para toda a população brasileira. Em razão da reestruturação econômica, a década de 1980 passaria para a história do País como a "década perdida".

A educação superior pública, continuava apresentando dificuldades para se expandir ou interiorizar, em razão de alguns fatores determinantes como: a crise econômica estrutural; o elevado endividamento externo do País; a redução progressiva das demandas; e as muitas incertezas produzidas pelos altos índices de inflação e seus efeitos negativos para esta educação. Na compreensão de Dourado (2001), a década de 1980, caracteriza-se como um período em que as políticas públicas de expansão e interiorização da educação superior assumiram novos contornos e particularidades, com destaque para a intensificação de sua privatização.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, os acontecimentos históricos presenciados no País, passaram a ser vistos como verdadeiros atropelos às forças históricas do capital, pois o poder das classes dominantes imposto por meio do Estado nacional às classes dominadas, era contestado; o fim dos governos militares, estimulou a discussão sobre o tema, principalmente, por serem (re) concedidos direitos sociais ao povo, isso instalou o con-

flito social no País. Penso que, politicamente, a volta da democracia ou redemocratização representou a possível reorganização política e a volta das manifestações sociais. Algo inédito à época. Tanto, que registros históricos destacam a democracia como o maior ganho político da década, principalmente, por ter contribuído para a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988. Na época, era observado um crescimento significativo do total de matrículas na educação superior: de 142.386 estudantes matriculados, em 1964, o País passou a contar com 1.346.000 estudantes, em 1980, mas 63% dessas matrículas eram em instituições privadas.

Gomes (2008. In. Mancebo; Silva Jr; Oliveira, 2008, p. 60) reconhece esse crescimento, mas faz duras críticas ao Governo brasileiro, em função de ser dada pouca importância à expansão da educação superior pública. O autor informa que, no período entre 1967 e 1980, as matrículas na educação superior pública passaram dos 88.889, em 1967, para 492.232, em 1980; isso representou quase 454% de aumento nas vagas públicas. Contudo, mesmo esses números sendo muito favoráveis quantitativamente, aquilo não era verdadeiro, porque no âmbito público, o resultado era muito inferior em relação ao privado, que sozinho detinha 63% das matrículas em educação superior de todo o País, informa o autor (*Idem*).

Dentre as ações da política de expansão da educação superior pública que ampliaram as oportunidades educacionais no interior do Pará, sobressai uma curiosidade: na década de 1980, a educação superior foi fortemente marcada pela redução progressiva da sua demanda, inclusive, pelos altos índices de retenção e evasão de estudantes do 2º Grau. Dentre as possíveis causas, estava a inadequação das IES às novas exigências do mercado de trabalho e a baixa expectativa da clientela em potencial. Pelos dados do MEC/Inep (1998), à época, o número de inscritos no exame vestibular caiu de 1,8 milhões, em 1980, para 1,5 milhões, em 1985, e só retomou ao patamar de 1,8 milhões, em 1989. O número total de vagas apresentou crescimento medíocre, saltou de 404.814, em 1980, para 466.794, em 1989. O número de matrículas das IES privadas só conseguiu aumentar 8,6% nos anos 1980. Com isso, em 1985, apenas 810.929 estudantes estavam matriculados no ensino superior privado, este número saltou dos 885.054, em 1980, para 961.455 em 1990, o predomínio das matrículas ainda era das IES privadas, mesmo com o pouco aumento de matrículas.

Vale lembrar que no contexto da "década perdida", era observado um forte e positivo debate sobre formação de professores para atender a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Esse debate cresceu

e se tornou acalorado no País, foi ampliado com a homologação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Essa condição circulante no País, ajudou a gerar um condicionante importante a mais para ampliar a regionalização e a interiorização da educação superior pública, para atender às diretrizes legais por formação de profissionais da educação básica.

No Pará, não diferente do que era visto como predominante no Brasil, desde as décadas anteriores, os índices de retenção e evasão de estudantes do 2º Grau eram altos e a falta de qualificação docente era tida como responsável pelos péssimos resultados apresentados na educação básica. Mas, curiosamente, foi essa condição educacional deficitária que se tornou decisiva para o Governo paraense e a UFPA reconhecerem a urgência de pactuarem a formação de profissionais para a educação básica e definirem os primeiros cursos a serem implementados em todo o interior do estado. Pode-se dizer que no interior do Pará, paradoxalmente, a interiorização da educação superior pública ganhou mais força a partir da "década perdida" (1980). Para as populações paraenses, aquele período histórico se tornou primordial, por garantir a presença da educação superior pública no interior do estado e iniciar a superação da exclusão educacional.

O Brasil chegou à década de 1990 com superinflação, com o capital financeiro internacional sendo fortalecido no mundo, dispondo dos Estados nacionais para sair da crise estrutural e com as políticas públicas, em diferentes países, sendo transformadas em promotoras dos interesses capitalistas. Naquele momento, o capitalismo ampliava as suas exigências e dispunha da educação em todos os níveis, o que resultou em políticas públicas e reformas para dar conta das exigências no País. Crescia, no mundo, a atuação de organismos multilaterais, de diversos âmbitos socioculturais e em todas as sociedades, e os recursos comunicacionais originários do acelerado avanço tecnológico e científico se tornavam suporte de sustentação do reordenamento econômico globalizado.

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/1996), após oito anos de debates no Congresso Nacional. Mesmo a proposta não sendo iniciativa do governo FHC, sua contribuição para a aprovação da Lei foi decisiva. A LDB fortaleceu a expectativa acerca da descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e dividiu competências entre as instâncias de poder federal, estadual e municipal.

As mudanças advindas com a nova LDB para a educação superior, foram profundas. A Lei regulamentou e ampliou a autonomia das IFES, pertinente à possibilidade de reorganização da sua estrutura interna, até então organizada em departamentos e institutos. Foram liberados os cursos superiores da obrigatoriedade do currículo mínimo, substituindo-o por diretrizes curriculares mais gerais, que contemplassem prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos. Houve forte tentativa de diversificar a oferta de cursos superiores, para além das licenciaturas e dos bacharelados, chegou a ser proposta a criação de cursos superiores sequenciais.

Naquele período, o Brasil passou por uma forte mudança nos marcos estruturais de alta relevância para toda a educação. Ao instalar as Reformas Pontuais Fragmentadas, FHC tinha por objetivo limitar a ação do Estado àquelas funções consideradas próprias do Estado, preservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal e a produção de bens e serviços para o mercado e a iniciativa privada. A educação superior pública foi transformada em serviço não-exclusivo do Estado. No âmbito da União, conforme Bresser-Pereira (1997, p. 25),

> [...] os serviços não-exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em "organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público[...]. Organização social não é, na verdade, um tipo de entidade pública não estatal, mas uma qualidade dessas entidades, declarada pelo Estado. (BRASIL, 1996, p. 23).

> Os serviços não exclusivos ou competitivos do Estado são aqueles que, embora não envolvendo poder de Estado, o Estado realiza e/ou subsidia porque os considera de alta relevância para os direitos humanos, ou porque envolvem economias externas, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços (BRASIL, 1997, p. 25).

A partir daquela decisão de governo, foi produzido um verdadeiro paradoxo no campo da educação superior. Pois, se por um lado a educação superior pública não era considerada estatal, por não exercer o poder de Estado, por outro, não era considerada propriedade privada, por se tratar de um tipo de serviço por definição subsidiado. O Governo brasileiro en-

tendia que, ao transformar a educação superior em propriedade pública não-estatal, se tornava mais fácil e direto o controle social, por intermédio de participação em Conselhos de Administração de diferentes e nos diversos segmentos envolvidos. Essa participação favoreceria a parceria entre a sociedade e o Estado, por meio de organizações sociais, organismo no qual tentou transformar as universidades públicas federais, posteriormente, sem obter o sucesso esperado.

O argumento do Governo Federal era de que "as organizações sociais" do setor gozariam de uma autonomia administrativa maior do que era possível dentro do aparelho do Estado. Algumas análises mostram que essa condição/afirmação não era tão verdadeira, porque, apesar de a universidade pública dispor de autonomia, os dirigentes universitários continuariam a serem chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, no exercício da gestão das IFES, particularmente, em função da crise de identidade e financeira a que foram submetidas as IES públicas no período.

No enfrentamento a essas questões, ocorreram muitas manifestações públicas, por todo o País e, após receber muitas críticas públicas e acadêmicas contrárias à proposta governista, esta foi revista – embora seus efeitos só tenham sido realmente superados, posteriormente. No entanto, mesmo após a aprovação da Lei n. 9.394/1996, com a educação superior pública transformada em serviço não-exclusivo do Estado, a União era percebida como a principal responsável pelo desenvolvimento da educação superior e pelo controle sobre todo o ensino superior privado. Ou seja, contraditoriamente, num processo apresentado como democrático, as antigas funções do Estado brasileiro eram mantidas e além de coordenar o conjunto do sistema. Cabia-lhe, também, a função redistributiva e supletiva, cujo objetivo era diminuir as desigualdades regionais para suprir as deficiências dos sistemas de ensino.

Essas mudanças foram importantes para regulamentar e ampliar a autonomia das universidades, inclusive, pertinente à reorganização da sua estrutura interna, até então, organizada obrigatoriamente em departamentos e institutos; para liberar os cursos superiores da obrigatoriedade do currículo mínimo que definia disciplinas obrigatórias a serem ministradas em cada curso, prática substituída por diretrizes curriculares mais gerais, que contemplaram prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos e para diversificar a oferta de cursos superiores, até então, voltados às licenciaturas e bacharelados.

Para estreitar a relação entre a educação superior e a educação básica, a LDB influenciou decisivamente na formação de professores da educação básica, principalmente, por indicar que no período de 10 anos, não seriam mais admitidos docentes sem formação em nível de graduação. Desse modo, a estagnação ocorrida entre os anos 1985 e 1994 arrefeceu, e a ES voltou a crescer gradualmente no País, novamente para qualificar os professores da educação básica. Com essa finalidade, entre os anos de 1994 e 2001, ocorria a explosão de um novo e amplo ciclo de expansão da educação superior, via interiorização, mas de predomínio privado, ao ponto de o País vivenciar o fenômeno da massificação da oferta de ES. A interiorização passou a compor as políticas de expansão, objetivando diminuir as desigualdades regionais no interior e suprir as deficiências dos sistemas de ensino básico. Na época, as demandas retidas por educação superior decorriam não apenas da falta de disponibilidade de vagas públicas, mas, em função da irrelevante oferta destas e pela falta de mais IFES nas regiões mais distantes.

Na viabilização desse ciclo de expansão, foi possível às IFES ampliarem seus quadros docentes (efetivos e temporários), para beneficiar os *Campi* universitários públicos instalados no interior. Este processo evoluiu até 2008, quando o ritmo privatista desacelerou. Mas, compondo esse ciclo, foram criadas apenas seis novas universidades públicas federais, no País. Embora, para o interior dos estados, o movimento ascendente de expansão, por ampliação de vagas públicas, tenha possibilitado a ampliação de unidades acadêmicas para formação tecnológica, o que prosseguiu até o governo posterior.

O período foi marcado pela mobilização da sociedade civil organizada, com manifestações em defesa da consolidação da democracia no País, da reorganização dos diferentes segmentos educacionais, da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação, nas escolas da educação básica e nas IES públicas, com destaque à participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); e do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Entidades que, por suas histórias sociopolíticas e seus perfis de atuação diferenciados, construíram, ao apresentarem pro-

postas políticas e pedagógicas convergentes para a gestão escolar e educacional e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No Oeste do Pará, como referido, a mobilização da sociedade civil se intensificou e passou a reivindicar uma nova universidade pública federal a ser instalada no território paraense.

A perspectiva era expandir a educação superior pública para garantir equidade. Essa proposta ganhou força nacional, visto que o Brasil era signatário da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – 1998, elaborada e assinada na Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, de outubro de 1998. Essa declaração contemplava as diretrizes indutoras das políticas a serem instaladas nos países signatários, com destaque para o eixo "Formando uma Nova Visão da Educação Superior", cujo Art. 3º prevê a "Igualdade de Acesso" à educação superior, um forte indutor das exigências sociais e das decisões e direcionamentos projetados para garantir sua expansão no País.

O ideário neoliberal aportou no Brasil, no final da década de 1980, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991). No entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando orientado pelo Consenso de Washington (1989), que encaminhou a desregulação da economia, a abertura dos mercados e as privatizações no mundo capitalista, que o neoliberalismo se desenvolveu. O contexto marca a consolidação da ideologia neoliberal, com a educação superior pública sendo difundida pelos mesmos critérios do capital, sendo transformada "de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, como já sinalizado, dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia", como ressalta Sguissardi (2008, p. 875, *apud* Costa, 2014).

Naquela década, cresceu a atuação dos organismos multilaterais, de âmbitos socioculturais diversos e os recursos comunicacionais originários do acelerado avanço tecnológico e científico se tornavam mecanismos de suporte e sustentação do reordenamento do capitalismo internacionalizado. Houve o desenvolvimento da ciência e o avanço progressivo das novas tecnologias. Estas, mediante instalação de poderosas redes de comunicação, eram submetidas às determinações da globalização econômica. O capital internacionalizado contava com o empenho de pelo menos três das mais importantes instituições do cenário econômico internacional: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), como financiadores dos Estados nacionais e encaminhadores da educação, indistintamente.

Para Barroso (2005), a reestruturação da economia exigia nova sociabilidade do ser humano, em especial, dos trabalhadores, em todas as esferas do trabalho. Iniciava-se uma ampla busca por outros valores e outras habilidades profissionais, o que, consequentemente, produziu novas exigências para a formação, em nível superior, visando atender à demanda de qualificação profissional e humana exigida. Por esta condição ter no conhecimento a sua base, para a educação coube pôr em funcionamento a potencialidade criadora do ser humano e o repasse das descobertas às novas gerações da sociedade do conhecimento, com a educação superior condicionada a dar as respostas positivas aos ditames do grande capital, pela exigência por produção do capital humano necessário para o desenvolvimento do mercado de trabalho e para subsidiar a ascendente sociedade do conhecimento e da informação.

Na compreensão de Pochmann (2010, p. 21), "a exclusão social ganhou expressão maior na década de 1990", com o Estado nacional assumindo o papel de mediador político na superação da condição social instalada pela crise capitalista internacional. Com a reestruturação da economia globalizada, foi produzida a Reforma dos Estados Nacionais e a economia passou a interferir decisivamente em todos os setores da sociedade, começando pelo papel a ser assumido em relação ao mundo do trabalho e da educação. Foi decretada a centralidade da educação, com a educação superior e seus profissionais transformados em instrumentos-meio e agentes úteis para viabilizar a estratégia econômica em ascensão. Mas, a década de 1990 também representa um período de grandes transformações socioculturais, no campo da política e da cultura, particularmente, pela ascensão das minorias sociais ou grupos sociais historicamente excluídos da garantia de direitos básicos, por questões étnicas, de gênero, de sexualidade, de origem, em situação de vulnerabilidade social, idosos e deficientes – movimento que produziu decisões transnacionais que mudaram a dinâmica social, cultural e educacional do mundo e do País.

Sobre a educação superior aconteceram grandes conferências mundiais e regionais, cujas diretrizes passaram a orientar as decisões governamentais pertinente às reformas e políticas públicas educacionais, em todos os países e em cada região do mundo. A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela Unesco, em Paris, em outubro de 1998, originou a "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998", que estabelece as recomendações orientadoras para a educação superior e resgata a "Declaração Universal dos Direitos Humanos", em particular o Art. 26, §1º, no qual consta que "toda pessoa tem o direito à educação" e "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no

respectivo mérito" e endossar os princípios básicos da Convenção contra discriminação em Educação (1960), que, em seu Art. 4º, compromete os Estados membros a "tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual".

O contexto educacional das décadas de 1980 e 1990 foi, sem dúvidas, marcado por questões complexas e paradoxais e por apresentar características bem mais distintas e específicas. Na década de 1990, dentre outras questões, era presenciado um forte clima de tensões produzido por embates ocorridos entre duas tendências antagônicas relacionadas à expansão da educação superior. De um lado estavam os movimentos expansionistas de inclusão social pela via da diversidade e estratégias de diversificação, que exigiam inclusão educacional por meio do acesso e permanência a esta educação. Do outro lado, estavam os movimentos expansionistas, ancorados nas diretrizes da inclusão internacional pela via crescente de referência a estratégias decorrentes dos exames externos indutores de ranqueamentos nacionais e internacionais, que exigiam a avaliação da qualidade da educação expandida, expressa, predominantemente, na eficiência e na eficácia constatadas em resultados quantitativos.

Nesse contraditório, foram ressignificados e evoluíram princípios e valores como cidadania; direitos sociais de cidadania; democracia; autonomia; qualidade; inclusão; respeito a diferença; diversidade; interdisciplinaridade; flexibilidade, sustentabilidade, dentre tantos outros conceitos, expressos, estrategicamente, como reflexos do contexto internacional que se abrigou no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), produzindo movimentos que ora evidenciavam afinidades e aproximações e ora geravam tensões e divergências, fosse em relação ao plano das demandas ou em relação ao seu enfraquecimento. Como por exemplo, em relação à expansão da educação superior pública ou à dualidade, público x privado ou ainda ao plano dos seus desdobramentos no contexto educacional nacional e internacional. Questões que exigiam conhecimentos mais elaborados.

O Brasil chegava em 1998, com o número total de estudantes matriculados na educação superior "saltando de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998. Houve um crescimento de 9%, índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80" (PNE, 2001-2010, p. 29). Convergia para o que já era observado em outros países, onde a acelerada interiorização da educação superior, por via privada, ocasionou a sua massificação, pelo predomínio e ampliação do número de vagas, segundo Oliveira *et al* (2006, p.17).

> Uma grande expansão do ensino superior brasileiro ocorreu entre 1989 e 2002. O número de estudantes saltou de 1.518.904 para 3.479.913, ou seja, um aumento porcentual de 129,1%. Foram efetivadas 1.961.009 novas matrículas. Para esse total, as instituições federais contribuíram com 11,3%, isto é, com 216.351 matrículas novas [...] e as instituições privadas contribuíram com 76,2% desse aumento, isto é, com 1.493.768 matrículas novas.

A história da educação superior brasileira também era marcada pelo atendimento em massa, em função da ampla expansão privada, embora tenha sido quebrada a quase exclusividade do atendimento às elites brasileiras. Esse ciclo de expansão foi e ainda é razão de inúmeras críticas, pelo argumento do risco de baixa qualidade, como argumentam os críticos resistentes à expansão da educação superior para as classes desfavorecidas economicamente. Mas, foi esse ciclo de expansão que, contraditoriamente, possibilitou a consolidação da ampliação das oportunidades educacionais, no interior de todo o Pará, a partir da execução dos Projetos Norte de Interiorização (PNI).

2.2.3 Pilares Históricos Estruturais decisivos para a criação da UFOPA (2000 - 2010)

Nas primeiras décadas do século XXI, em âmbito mundial, "o avanço tecnológico, combinado com a difusão de múltiplas cadeias de produção em redes planetárias, possibilitavam a distinção entre trabalho de concepção e de execução num cenário crescente de desgovernança global" (Pochmann, 2012, p. 120), pelo fato de não estar submetido à regulação pública estatal. O Estado brasileiro não se mostrava compatível com as diretrizes supranacionais de caráter assistencial e nem com as mercadológicas, originárias da lógica dessa responsabilidade social, tampouco dos estímulos voluntários e assistenciais individuais e coletivos mundiais.

O contexto mundial passava a conviver com um desafio constante, que envolvia desde conhecimentos mais elementares até a possibilidade de humanos viverem e conviverem entre si e com outros, respeitando diferenças e diversidades. Tratava-se de questões complexas, por se relacionarem, por exemplo, com as formas e a velocidade de se comunicar por meio do acesso a bens sociais (redes sociais), que transformaram o conceito de bem-estar na sociedade, pertinente à posse exacerbada de bens materiais de consumo e pelos novos comportamentos e condutas produzidas e exigidas por conta dessa outra forma de se relacionar, se comunicar, trabalhar e

conviver em sociedades – relações que se pretendia fossem mais sensíveis, sustentáveis, humanizadas e de respeito.

O Brasil via seu projeto de desenvolvimento ancorado no neoliberalismo ser submetido a um descrédito gradual, pelo retrocesso advindo da prioridade dada ao ajuste fiscal, à quebra da economia e às cartas de intenção do Fundo Monetário Internacional (FMI). Portanto, se por um lado a trajetória do desenvolvimento econômico e social do País, desde o segundo pós-guerra, se mostrara incapaz de promover inclusão e de acompanhar os padrões civilizatórios produzidos pela sociedade urbano-industrial, por outro, agora, o País lidava com a insustentabilidade ambiental que marcava a perspectiva de reprodução continuada do padrão de produção e consumo em larga escala que destrói, eleva a temperatura e produz transtornos crescentes, tornando o País responsável pelas mudanças climáticas do planeta. Era preciso, pois, fazer algo com urgência.

Em âmbito educacional, a ESP brasileira se apresentava massificada, pela ampliação e pelo predomínio das vagas privadas – o setor privado, que em 1960 respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, respondia por 70% dessas matrículas. O Brasil apresentava o mais elevado grau de privatização, neste nível de ensino, informa Pinto (2004, p. 729).

Mas, como vimos, desde 1998 o Brasil já adotara uma série de medidas, visando promover o crescimento da educação superior pública. Naquele período, a expansão da educação superior transcorreu organizada em três fases. A primeira fase (1998 a 2002), com a expansão do número de vagas e cursos de nível superior nas sedes das universidades federais existentes. A segunda fase (2003 a 2006), a partir do Programa de Expansão da Educação Superior Pública (Expandir), de início com a oferta de cursos e vagas ampliada nas Regiões e nos estados, para suprir as demandas regionais, iniciando a criação de novas universidades federais e a consolidação de *Campi* universitários de IFES existentes. E a terceira fase, iniciada em 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), via Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, para concretizar as ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), após o reconhecimento do papel estratégico das IFES para o desenvolvimento econômico e social do País.

O ciclo de expansão instalado em meados da década anterior, se estendeu até o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando a expansão da educação superior pública se voltou para atender as diferentes regiões e o interior do País, num ciclo expansionista que

começou e se manteve forte entre 2000 e 2010, cujo foco das atenções se voltava para a criação e o funcionamento de novas universidades e de novas unidades acadêmicas. Ocorreu, assim, uma forte expansão numérica das universidades federais.

Para os críticos as medidas do governo, em que pese a efetiva ampliação das oportunidades educacionais, terminariam contribuindo para a expansão desordenada do ensino superior e sua precarização: a) fosse pela adoção de um modelo de expansão com poucos recursos para o setor público, obrigando a IFES a se sustentar sobre a intensificação do trabalho docente e a deterioração das condições para a realização do ensino, da extensão e da pesquisa, com a flexibilização do padrão de organização do ensino superior, por meio de cursos mais enxutos para atender às exigências do mercado; b) fosse pela indução à ampliação da privatização, por meio de programas de transferência de recursos públicos para o setor privado-mercantil, com a educação superior virando negócio lucrativo, cuja rentabilidade nem sempre submete-se aos requisitos de qualidade exigidos para a formação acadêmica.

Entretanto, superada a transição temporal dos governos, o Estado brasileiro, por meio do MEC, acatando orientações internacionais e para cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no período 2001-2011, instalou um ciclo expansionista de educação superior que abrangeu as regiões e comunidades do interior, principalmente, aquelas mais distantes geograficamente dos grandes centros urbanos, com atenção aos contingentes mais populares ou mais carentes economicamente, para atingir a meta do PNE de ampliar o acesso e a permanência à educação superior a estas populações, conforme abaixo:

> [...] criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Acerca das ações da Política de Expansão da Educação Superior Pública, consta no Documento "Uma Escola do Tamanho do Brasil", base do programa do governo de Lula (2003-2010) para a educação superior, o compromisso do governo pertinente "à expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos", e no documento intitulado "Expansão das Universidades Federais o sonho se torna realidade – 2003-2006", consta que o governo, seguindo recomen-

dações da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, estabeleceu essa política pública para "expandir o sistema federal, com vista a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais".

As ações dessa política reformista se iniciaram oficialmente com o Decreto aprovado, no dia 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cuja responsabilidade era avaliar a situação da educação superior e apresentar ao governo um de plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das intituições.

A meta do ciclo expansionista era criar 10 novas universidades e 49 *Campi*, para que 30.000 mil estudantes brasileiros pudessem ingressar no ensino superior público por ano, até 2008. Para concretizar essa meta, o governo chamou as IFES, porque pretendia

> [...] interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade, no Programa Expansão, iniciado em 2003, a interiorização passa a ser uma das principais diretrizes norteadoras da configuração das universidades brasileiras. Com foco voltado para as necessidades e vocações econômicas de cada região, encontram-se em diferentes fases de implantação 10 novas universidades federais e 49 *campi* universitários distribuídos nas cinco regiões brasileiras, permitindo assim, quando de sua completa implementação, que o programa possa contar em 2008 com o ingresso anual de mais 30.000 novos estudantes em diversos cursos de graduação (BRASIL, 2006).

Na época, o Presidente Lula dizia: "a educação é o que vai transformar o Brasil em um País efetivamente soberano" (2010),[7] por isso "temos que investir cada vez mais na educação, porque a sociedade brasileira tomou consciência de que o País não quer ser exportador apenas de commodities, mas de conhecimento e inteligência" (*Idem*). O previsto era "criar novas universidades federais a partir da reorganização e do desmembramento de IFES ou unidades universitárias existentes em regiões de maior carência", como se viu no Pará. Um forte ciclo de interiorização da educação superior pública foi formatado, o pilar histórico estrutural mais decisivo para a UFOPA ser criada. Como já mencionado, a meta do governo era

7 Universidade Federal de Juiz de Fora. Discurso realizado pelo então Presidente Lula da Silva ao visitar os novos laboratórios do Instituto de Ciências Exatas (ICE). Publicado em 20 de setembro de 2010. Disponível em: https://www2.ufjf.br/proex/2010/09/20/lula-conhece-novas-instalacoes-do-ice-que-permitirao-a-ampliacao-de-acoes--de-extensao/. Acesso em: mar. 2022.

interiorizar não apenas a ampliação de vagas, mas o aumento do número de universidades e de *Campi*.

As instituições foram orientadas a apresentar projetos próprios de reestruturação, pensados para atingir suas necessidades e a meta do governo. Era garantida a ampliação do acesso e permanência de paraenses do interior à educação superior pública, inclusive, nas novas estruturas, instaladas no território paraense. Esse ciclo possibilitou que fossem criadas mais universidades públicas federais no Norte do País, no estado do Pará – uma na Região Oeste do Pará a UFOPA, em 2009, e uma no Sul e Sudeste do estado a UNIFESSPA, em 2013 –, além de novos *Campi* vinculados à UFPA e os vinculados às universidades recém-criadas. Houve, também, a projeção de uma outra IFES a ser instalada na cidade de Bragança, mantida ainda hoje em perspectiva.

A análise do documento do MEC mostra que a política buscava seguir as recomendações internacionais para a educação superior pública, inclusive, as originárias da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES), realizada em 2008, na cidade de Cartagena das Índias, na Colômbia, apoiada pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC-Unesco) e do Ministério de Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração de governos dos países signatários como o Brasil, a Espanha, o México e a República Bolivariana da Venezuela.

Essa Conferência ajudou a identificar as principais demandas por educação superior da América Latina e do Caribe; a pensar as ideias que deveriam fundamentar e impulsionar a consolidação da expansão; a perceber a crescente exigência por qualidade; além de contribuir para garantir a pertinência da presença da educação superior nas diferentes regiões. A declaração assinada firmou a educação superior como um "bem público social", "direito humano universal" e "dever de Estados nacionais" e a convicção sobre a base fundante do papel estratégico a ser firmado e assumido pelas IFES, nos processos de desenvolvimento sustentável nos países latino-americanos signatários da Conferência.

Outro evento internacional de relevância, à época, ocorreu em julho de 2009, na sede da Unesco, em Paris, a "Conferência Mundial de Ensino Superior 2009". Os resultados pactuados nesta produziram o documento intitulado "As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social", que contém as 52 recomendações orientadoras da política e da funcionalidade acadêmica da educação superior no mundo. Essa Conferência reafirmou a relevância duradoura dos

resultados apresentados e ampliados pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998 e firmou os resultados e as recomendações das seis Conferências Regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo).

Portanto, desde a Conferência Mundial de 1998, a expansão da educação superior vinha sendo reiterada como possibilidade de ampliação regional das oportunidades educacionais no mundo, como garantia do direito fundamental à educação, pensada como instrumento-meio capaz de produzir as contrapartidas sociais e ambientais exigidas e necessárias a sobrevivência humana e planetária. A perspectiva que se ampliou, nos anos 2000, quando o uso deste instrumento social foi exigido para ajudar a solucionar a carência de formação superior e resolver as problemáticas educacionais nas diferentes regiões dos países latinos.

A pretensão da política estatal brasileira passava a indicar a necessidade de superação da perspectiva de formar apenas a mão de obra exigida pelo mercado de trabalho. Mas, como é praxe ocorrer, em períodos de transição de governos e da economia, a expansão e interiorização da educação superior pública também são submetidas à mesma lógica do modo de produção capitalista, passando a servir aos ideais do mercado de bens, serviços e mercadorias, por decisão de governo e não de Estado. Segundo consta no Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012, por meio desse ciclo de expansão, coube às IFES a responsabilidade de proporcionarem retorno social às regiões, contando com disponibilidade instrumental para agir e intervir, sem ter os interesses econômicos como prioridade institucional, conforme abaixo:

> A universidade deve ser capaz de responder aos anseios da sociedade, a fim de contribuir não só para uma formação técnico-científica de qualidade, condizente com o mundo de trabalho contemporâneo, mas também para uma formação que contribua na construção de uma sociedade mais democrática, mais equânime, mais inclusiva e solidária.

Os registros mostram que a decisão de expandir e interiorizar a educação superior pública, deveria ter clareza e determinação acerca do que era prioritário na e para as instituições como retorno social. E como se sabe, nestas condições, a expectativa da sociedade é sempre esperar das IFES as respostas satisfatórias exigidas, seja para garantir a formação com base nas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, seja para melhorar a produção científica, tecnológica e comunicacional. A educação superior é vista como

um "bem social público" inalienável, diferente da visão economicista dessa educação como "mercadoria" ou "bem de serviço", em que a mesma é vista como um dos setores com maiores possibilidades de lucro seguro e certo, em função das novas demandas por formação superior exigidas por grandes empresas e organizações financeiras nacionais e internacionais.

As condições impostas pela economia produzem implicações e influências, por vezes, determinantemente, desfavoráveis à forma de se pensar e conceber, tanto a educação quanto a universidade pública, por se tratar de projetos diferentes e distintos, seja em relação à sociedade, ou em relação à própria educação e à formação humana. Quando isso ocorre, surge um cenário em que pretensamente o ideal economicista contribui para, no cotidiano institucional e profissional, ser instalado e vivenciado nos espaços de universidades públicas. Práticas essas que são comuns e vigentes em IES privadas e no mercado de serviços.

Peço licença para ampliar essa reflexão, por vê-la como fundamental à funcionalidade das IES públicas. Importa lembrar que, independente desta dualidade ser observada ou não, a educação superior pública é mundialmente entendida como "bem público" (Unesco, 2009). Diferentemente do que fazem valer os economicistas, que a veem como "bem de serviço" ou um "ente público", que produz dinheiro e lucro, bastando buscar financiamentos e patrocínios privados. Quando submetido ao determinismo econômico, o espaço institucional público é adulterado, seja pela falta de conhecimento e discernimento, seja pela falta de coerência em se querer ver a diferença entre o significado do que seja público e do que seja privado.

Detalhe importante: quando essa pseudo falta de compreensão ocorre, gera, inclusive, constrangimentos profissionais, pois, onde reina o capital ou diante de uma condição dúbia, a tendência é sempre predominar a visão privatista ou economicista. Nesse cenário, o profissional que não age segundo esse parâmetro é visto como incompetente ou rotulado como alguém que não quer ajudar a instituição a progredir. Hoje, essa mutação tem sido comum, no cotidiano de muitas IES públicas, seja pelas condições observadas no País, seja porque servidores liberais se tornam defensores ferrenhos do determinismo econômico, por tê-lo como padrão de normalidade e de vida. Assim, de "bem público", a universidade pública passa a ter sua funcionalidade ameaçada e fica submetida ao risco.

Quando essa "mutação acadêmica", por seus efeitos e implicações adentra e é fortalecida em espaços universitários públicos, se não houver atenção institucional, faz com que a natureza e a finalidade social e cultu-

ral do "ente público" sejam negligenciadas pelo determinismo econômico. Servidores públicos liberais tendem a esquecer ou a desconsiderar que IES públicas são criadas para desempenharem funções sociais específicas, concernentes ao "bem comum" e aos interesses gerais da nação e da sociedade, direitos públicos constitucionais.

É de conhecimento público que, por determinação constitucional, mesmo no exercício da autonomia universitária, a referência pública sequer é o benefício da própria instituição, mas sim o benefício da sociedade e da Nação. A lógica constitucional orienta até os processos de captação de recursos próprios (consultorias e prestação de serviços, cursos de extensão etc.), cuja iniciativa deve estar regiamente regulamentada institucionalmente e ser administrada, inclusive, por fundações de apoio, para não haver nenhum risco ou prejuízo no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Tudo em razão da primazia do "ente público" e porque o atendimento público coletivo não pode ser exposto ao risco. Sem atenção a estes cuidados, quando IES públicas são financiadas ou patrocinadas por empresas privadas, os riscos são sempre reais, pois a finalidade econômica é individual (empresário ou empresa) e não coletiva (sociedade, povo, nação).

Assim, diante de atuações e práticas capazes de quebrar a primazia do que é público, torna-se imprescindível a instalação do pensar constante e do autodiálogo institucional acerca do pensar, conceber e agir na ambiência das IES públicas. Convém lembrar que dentre as normas de conduta dos servidores públicos da união, está a atribuição de "ser leal às instituições a que servir" (Lei n. 8.027/1990, Art. 2º, inciso II). Ser leal à instituição significa zelar pela acumulação do conhecimento científico, tecnológico, comunicacional e inovador produzido, para esta não se tornar condição para grandes empresas incrementarem a concorrência capitalista, dispondo de recursos produzidos por "entes públicos", com vista a qualificar sua produção e deixar de atender aos interesses sociais coletivos.

Sobre o assunto, em estudos acerca das mudanças ocorridas em universidades contemporâneas Krawczyk (2008, p. 43) ressalta abaixo:

> Estas mudanças na universidade contemporânea levaram Slaughter e Leslie a cunhar o conceito de "capitalismo acadêmico", que define a maneira pela qual as universidades e seus pesquisadores reagem frente à tendência neoliberal de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica. Nesta fase de capitalismo acadêmico, os pesquisadores e administradores universitários são induzidos a participar de ambientes competitivos para captação de recursos públicos e

> privados, direcionando seus projetos segundo os interesses do mercado. A tendência ao "capitalismo acadêmico" produz "acadêmicos" que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado, usando sua lógica para competir por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais, parcerias empresa-universidade e outras formas de geração de recursos financeiros.

Essa questão tem se apresentado de forma ainda mais complexa e ambígua na atualidade, por não ser possível desconsiderar que a universidade não é uma ilha vivendo as vicissitudes do mundo social. Sobre esta ambivalência e sua complexa compreensão, Chauí (2003, p. 5) ressalta que o papel da universidade como instituição social é resultante da maneira determinada, da estrutura e do modo de funcionamento da sociedade como um todo.

> Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade [...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Por isso, a identidade das universidades públicas precisa e deve ser construída coletivamente, no cotidiano da própria instituição, por meio do pensar, firmar, conceber, planejar e do agir dialético e dialógico institucional, descritos na sua missão e concretizados nas ações e atuações que devem convergir para a Unidade Institucional, direção a ser seguida pelo "ente público" em sua relação com a sociedade e suas populações, com atenção àquelas populações mais desassistidas socio economicamente e de conhecimentos mais elaborados.

Diante disso, é sempre importante ressaltar que as universidades públicas cumprem o papel estratégico do Estado, razão de em sociedades capitalistas, mesmo sendo admitida a relativa autonomia do Estado diante das determinações materiais, as condições que constituem o modelo capitalista tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada, dos meios de produção e do capital, configurando a impossibilidade de existirem interesses universalmente comuns, como bem ressalta Sanfelice (2003).

Portanto, não se pode ter dúvidas tanto em relação à criação de instituições públicas, quanto à sua expansão e interiorização exigirem clareza

a respeito da sua condição pública, mesmo sua criação sendo justificada pelo argumento de atender a vocação regional, quando a tendência, quase sempre, é dar atenção ao desenvolvimento socioeconômico. Existem razões reais, formais e legais para a condição pública ser prioritária, também porque as necessidades e os interesses da sociedade precisam ser considerados como de alta relevância, ainda que nos critérios adotados para a definição de cursos, vigorem desejos e interesses econômicos diversos. Ainda assim, o conhecimento científico e tecnológico de natureza pública deve ser disponibilizado, sempre considerando o social e não o empresarial.

Registre-se que, no Brasil atual, resguardada a missão das IFES em contextos regionais asfixiados pela falta de políticas públicas equânimes, tem crescido como admissível, em universidades públicas envolvidas ou não com a comunidade, a integração universidade-estado-empresa (Modelo de Gestão Tríplice Hélice),[8] formalizada por meio da cooperação público-privada, uma integração entendida como benéfica a produção de pesquisas de importância locorregional para impactar a economia regional. Entretanto, mesmo nesse caso, essa aproximação não deve ser estabelecida por decisão meramente socioeconômica. A respeito dessa possibilidade integrativa, Niquito, Ribeiro e Portugal (2018, p. 370) ressaltam.

> A importância da presença de uma universidade para o desenvolvimento regional, bem como as parcerias entre a instituição e o setor privado, podem ser bastante benéficas para a localidade (ver Yusuf e Nabeshima, 2007). [...] mesmo na ausência de um maior envolvimento da universidade com a comunidade, ainda assim sua criação tende a impactar a economia regional, seja pela geração de empregos, seja pelos investimentos em infraestrutura, ou seja, ainda, pelos possíveis desdobramentos sobre a demanda por bens e serviços, entre outros.

Prosseguindo, acerca do ciclo expansionista em pauta, estudos de Leher (2005) indicam que a execução da política de expansão para a modernização do MEC, difundida pelo governo de Lula, coincidia no fundamental com as agendas do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Cepal para as IES públicas. Para o autor (Idem), mesmo o

8 A gestão estratégica Hélice Tríplice, foi desenvolvida por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff e se configura como um modelo de inovação articulado entre três atores sociais: a universidade, a iniciativa privada e o poder público, como esferas institucionais primárias que interagem, para promover desenvolvimento por meio do conhecimento, da inovação e do empreendedorismo. Nessa abordagem as empresas produzem; às universidades geram e transmitem conhecimentos; o Governo por obrigação, administrar o Estado, estimula e acompanha o desenvolvimento, envolvendo a atuação regular das empresas e das universidades, razão dos três precisarem trabalhar juntos para atingir objetivos comuns

MEC argumentando que até 2011, o percentual de matrículas representaria um número maior de estudantes, como não havia previsão de novos recursos, era de se supor que a expansão das universidades públicas se daria por meio de modalidades aligeiradas (adequadas aos pobres), como por meio da educação à distância, logo a política instalada não alteraria a situação de iniquidade vigente no País desde a década de 1990.

Martins (2009) chama a atenção para outras questões vistas como relevantes: os créditos financeiros concedidos a estudantes, via Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e a flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES, vistos pelo autor (idem) como remanescentes do governo de FHC e elementos decisivos, inclusive, para garantir continuidade da tendência privatista da educação superior. Na compreensão do autor (idem), esta condição foi reforçada pela criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que beneficiou a iniciativa privada, embora o governo divulgasse que o objetivo era ampliar o acesso e a permanência na educação de nível superior a populações de baixa renda indistintamente, elevando o nível da baixa oferta de ensino superior, se comparada a outros países em nível equivalente de desenvolvimento.

No que concerne à pertinência e à relevância dessas e de tantas outras críticas contidas na literatura, não dá para negar que foi a partir da instalação do ciclo de expansão, iniciado em 2003, após ser desencadeada uma série de ações direcionadas à educação superior pública, em cumprimento às demandadas pela Diretrizes e Bases da LDB, de 1996 e às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2001-2011, que as circunstâncias instaladas pelo Governo Federal passaram a indicar a maior possibilidade de criação da UFOPA, ainda no primeiro período do governo de Lula (2003-2006).

> A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Nesse ciclo expansionista, a abrangência da política de democratização envolveu: criação do Programa Universidade para Todos (Prouni); Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições

de Ensino Superior (Proies); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni); Sistema de Seleção Unificada (Sisu); novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); Lei das Cotas (as instituições federais de ensino superior e o ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas); Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); além da criação de novas universidades, de seus *Campi* e de IFES existentes e de novos Institutos Federais de Educação.

Analisando o texto do "Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior - 2004/2006", é possível ver que o Governo Federal pretendia assumir o papel estratégico no desenvolvimento do País, ao "reconhecer o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social", tanto que adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público nas diferentes regiões do País e adotou a interiorização como instrumento difusor desse desenvolvimento.

Naquele momento, o ciclo de expansão/interiorização foi previsto para se desenvolver em três fases distintas. Na fase I (2003 a 2007), a prioridade do processo de expansão foi reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das IFES em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. A fase II (2008 a 2012), a expansão das universidades foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais quanto pela implementação do Reuni, o qual focou na reestruturação e expansão dessas instituições. A fase III (2012 a 2014), refere-se ao enceramento da expansão universitária, no final de 2014, com a atenção voltada para o desenvolvimento regional e a realização de programas especiais.

Em 2003, foi criado o Programa de Expansão da Educação Superior Pública (Expandir), para ser executado no período 2003 – 2006, embora só tenha iniciado em 2005, com o MEC informando ao País a existência de 109.184 vagas públicas disponíveis para expansão da educação superior pública e até o fim do Programa (2010), com o País podendo contar com o total de 132.203 vagas disponíveis. Assim, das 40 IFES existentes em 2001, o Brasil passou a contar com 53, ainda em 2006.

O Programa Expandir levou educação superior pública a áreas de difícil acesso no interior do País. Compondo a política, para o interior, na fase I era prevista a criação de 10 novas IFES (entre, totalmente novas e faculdades transformadas em universidades) e cerca de 43 novos *Campi*,

abrangendo 68 municípios espalhados pelo interior do Brasil. Foram previstos e firmados convênios no plano da expansão universitária do MEC, para beneficiar instituições nos estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

Com o slogan "Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil", o Governo Federal apresentava a sua preocupação em fortalecer o ensino superior público, para atender as demandas reprimidas no interior porque a maioria das IFES estava localizada nas capitais dos estados. Outra intenção era minimizar o crescimento acentuado do setor privado anterior.

A expansão deveria ocorrer seguindo uma lógica comum: os projetos novos e de reestruturação das universidades existentes deveriam ser enviados ao MEC, e, mediante aprovação e o estabelecimento de acordos, eram liberados os recursos para tais, inclusive, os de novas universidades e novos *Campi*. Era garantido às IFES solicitantes a oportunidade de enviar suas propostas de criação e instalação de novas IFES e novos *Campi*, nas regiões de difícil acesso e afastadas dos grandes centros urbanos, desde que justificassem a necessária ampliação de vagas nos locais pretendidos. Esse foi o pilar histórico estrutural definidor da criação da UFOPA. Na proposta de reestruturação encaminhada pela UFPA, em parceria com a UFRA, para abranger o interior do Pará, na Amazônia Legal, constava a criação da nova universidade.

Com essa política, o governo queria habilitar o País a cumprir as metas 1 e 3 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2011). Pertinente à educação superior, a meta era "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (Meta n. 1)" e "Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (PNE - Meta n. 3)". O crescimento do ensino médio, foi outro fator que justificou a premência de uma ampla interiorização quantitativa, marcada pela criação de novas IFES em regiões mais carentes dessa presença.

Nesse Ciclo de Interiorização, dentre os *Campi* consolidados estavam os de Bragança, Castanhal, Marabá e Santarém, vinculados à UFPA (2006), e as unidades acadêmicas vinculadas à nova universidade: os *Campi* regionais da UFOPA e dos novos Institutos Federais de Ensino Superior criados nessa fase.

Dados divulgados pelo MEC mostram que, entre 2003 e 2010, foram criadas 14 novas universidades federais e 100 novos *Campi*, dentre os quais estava a UFOPA e seus seis *Campi* regionais. Detalhe: a partir dessa política era eliminada a distinção no tratamento conferido às denominadas insti-

tuições lucrativas e não lucrativas, estabelecida pelo governo FHC. Com sua execução tanto IES públicas quanto privadas foram isentas de impostos, mas ambas tiveram de aceitar estudantes beneficiados pelo Prouni.

Pelos registros do MEC (2010), em 2007, o Governo Federal aprovou o Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 - criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com o Reuni, todas as atividades de expansão universitária iniciadas pelas IFES, desde 2003, encontraram o seu marco legal. As IFES que aderiram à 2ª fase do Programa do governo, encerrado em 2012, tiveram oportunidade e condição de planejar a sua expansão física, acadêmica e pedagógica em direção ao interior dos seus estados, via Projetos de Reestruturação. Na agenda da UFPA estava a concretização da criação da UFOPA. As experiências de interiorização que antecederam e culminaram na criação dessa nova IFES serão detalhadas na narrativa a seguir

SEGUNDA PARTE

MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA AMAZÔNIA (1970 – 2009): A HERANÇA EDUCACIONAL QUE FEZ DIFERENÇA NO PARÁ

Figura 1 – Primeiro Brasão da UFPA e Logomarca da UFRA.

Fontes: Site oficias da UFPA e UFRA (2022).

Somente quem soubesse considerar o próprio passado como fruto de coação e da necessidade seria capaz de fazê-lo em cada presente, valioso ao máximo para si. Pois aquilo que alguém viveu é, no melhor dos casos, comparável à bela figura à qual, em transportes, foram quebrados todos os membros, e que agora nada mais oferece a não ser o bloco precioso a partir do qual ele tem de esculpir a imagem do seu futuro.

Walter Benjamin (1987).

III – UFPA: mobilização da sociedade rumo à regionalização da educação superior pública na Amazônia Legal em território Paraense

A memória é um elemento essencial
do que se costuma chamar identidade individual e coletiva.

Jacques Le Goff (1994)

Como referido, até o final da década de 1960, a Amazônia Legal estava submetida à uma drástica exclusão educacional, principalmente, nas suas regiões interioranas, devido à inexistência da oferta de educação superior pública. O Pará do interior enfrentava uma intensa problemática na educação básica devido ao alto o índice de professores sem qualificação. Na busca por solução, instituições e populações paraenses decidiram iniciar um acanhado, mas duradouro processo de mobilização social, para exigir do governador e da única universidade pública federal do Pará, a garantia do direito de acesso à ESP aos professores da educação básica, com a oferta de cursos de licenciaturas, de preferência em suas regiões de origem, para serem cumpridas às exigências legais por formação em nível de graduação.

Na época, para dar visibilidade ao mundo em mudança; consolidar a instalação da ditadura militar no Brasil, após o golpe militar ocorrido em 1964; fazer cumprir com as exigências oficiais; e responder aos apelos das sociedades regionais. O Governo Federal brasileiro decidiu dispôs da expansão e da interiorização para atender às demandas das populações regionais por educação superior pública, no interior dos estados federativos.

No Oeste do Pará, após uma mobilização institucional com a participação de representações da sociedade civil organizada, a população presenciou a primeira experiência de interiorização de cursos superiores, em 1970. Convém registrar, de início, houve sonho e utopia, sim, mas não se acreditava em milagre, nem em favor. Se voltarmos no tempo é possível ver em diferentes registros, que a tessitura histórica da interiorização de cursos da UFPA e da UFRA e a criação da UFOPA, não resultaram de von-

tades individuais ou apenas de decisões político-partidárias. Essa decisão envolveu a participação e o protagonismo da sociedade civil organizada, as diferentes reformas e as políticas públicas de governos. Registros históricos mostram que a interiorização, expansão e democratização da educação superior pública, regionalmente, se efetivou no propósito de resgatar a reconhecida dívida do Estado para com as sociedades regionais do interior.

Em âmbito nacional, o indício sobre a probabilidade dessa realização foi a homologação da Reforma Universitária de 1968, e, em nível regional, no âmbito da UFPA, foi a aprovação do Decreto n. 65.880, de 16 de dezembro de 1969 – Reestruturação da Universidade Federal do Pará, processo que mudou o nome de "Universidade do Pará" para "Universidade Federal do Pará", porém, foi após a Reforma da Educação Básica (Lei n. 5.692/1971) e os atos legais decorrentes, que orientaram o propósito expansionista dos governos militares, rumo ao interior do País, quando se tornou realmente possível a sua efetivação. Assim nasceu, caminhou e evoluiu o protagonismo político, social e acadêmico concretizador da antecedência histórica que décadas depois, culminaria na criação e institucionalização da UFOPA, no município de Santarém.

3.1 LUTA, RESISTÊNCIA, RECUOS E AVANÇOS DA SOCIEDADE PARA SUPERAR A EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO INTERIOR DO PARÁ: PROTAGONISMO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Essa memória histórica se situa na cidade de Santarém, no Oeste do Pará, começa com a articulação da 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE) e sua rede de escolas de educação básica, juntamente com a Delegacia do MEC (DEMEC),[1] e com o apoio de representações da sociedade civil. O propósito era garantir o direito de acesso à educação superior pública aos professores da Educação Básica santarena. Desse primeiro momento participaram apenas representantes da sociedade civil organizada, mas esta participação se tornou significativa ao longo do tempo.

1 As Delegacias do Ministério da Educação e Cultura (DEMEC) - substituíram as Inspetorias Regionais, Seccionais, Coordenação e Representações Estaduais dos Órgãos do MEC, e faziam parte da estrutura organizacional e administrativa do MEC (Decreto n. 66.967, de 27 de julho de 1970). Tinham representação nas Unidades Federadas, órgãos integrantes da estrutura organizacional do MEC, chefiados por um Delegado, tendo como função básica o cumprimento das orientações emanadas do MEC para a política nacional de educação. Possuíam dentre outras atribuições, apoiar o FNDE nas ações descentralizadas, em todos os Estados da Federação. Foram extintas as situadas nas capitais dos Estados, com exceção de São Paulo, por meio do Decreto n. 2.890, de 21 de dezembro de 1998 (Franco, 2008)..

As primeiras reivindicações induziram a uma proposta de oferta da formação, na capital do estado, em Belém, em razão da UFPA ser a única Universidade com condições reais de realizar formação dos profissionais da educação básica, extensiva ao interior do Pará. Contudo, a primeira proposta precisou ser revista, principalmente, pelas distâncias geográficas da região.

Depois da proposta ser revista, as reivindicações regionais eram atendidas e depois de vencidos os trâmites legais e institucionais, a população do Oeste do Pará viu acontecer, entre os anos de 1971 e 1976, a primeira experiência de interiorização da UFPA, no rescaldo das determinações do Estatuto da Universidade do Brasil (Decreto n. 21.321/1946), que regulamentou a Lei n. 452/1937, determinando dentre as finalidades essenciais da universidade brasileira "a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do País (Alínea "b" do art. 2º) e sob a orientação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961).

Após essa primeira experiência, não obstante os muitos apelos e a insistência da sociedade civil organizada, a UFPA só retornou à região, em 1980, quando o Brasil se adequava aos desígnios do capitalismo internacional. Com o neoliberalismo adentrando no País era exigida a sua adequação à nova realidade econômica que demandava mão de obra qualificada. Portanto, existia forte razão para ser garantida a presença da educação superior pública, no interior do País, somando-se ao trâmite da Constituição Federativa do Brasil, de 1988 – que firmou a educação como direito social fundamental a todos os brasileiros e em seguida à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996 – LDB) – que reafirmou a educação como direito social e instituiu a valorização do magistério na Educação Básica, no País.

Nas primeiras experiências de interiorização, nas décadas de 1970 e 1980, registros históricos mostram a existência de inúmeros percalços, pelos reduzidos investimentos públicos geradores de muitas incertezas na região. No início, a população ainda não se manifestava sobre a criação de uma nova universidade no Pará, a meta prioritária era apenas garantir acesso à educação superior pública, primeiro aos profissionais da educação, depois aos jovens saídos do 2º Grau, a depender da liberação e da expansão de vagas para atender às expectativas sociais.

O sonho de ver alojada mais uma IFES no território paraense, só começou a ocorrer a partir de meados da década de 1980, compondo o movimento em favor da redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura

militar. Esse movimento se intensificou com a consolidação dos cursos instalados pela UFPA, na década de 1990, para dar materialidade à criação da UFOPA, na primeira década do século XXI. O desafio inicial mobilizador de instituições escolares e da população da região se materializou porque existia uma exclusão educacional, pela ausência de Educação Superior, indistintamente, o que gerou uma enorme falta de profissionais com qualificação, em nível de graduação, atuando na educação básica, em todo o interior do Pará. Além disso, o Governo Federal, por meio do MEC, passou a exigir com rigor o cumprimento das legislações da época.

Após esses acontecimentos, a mobilização social voltava a ocorrer na década de 1990, agora sob a coordenação do *Campus*/UFPA/Santarém e envolvendo gestores, professores, estudantes dos cursos superiores intervalares e permanentes e outros agentes instituídos ou não. A insatisfação coletiva aumentava o clamor por ver consolidar o direito cidadão agora de acesso e permanência à educação superior pública. A meta-desafio comum passava a abranger, além de garantia da oferta e a permanência dos cursos superiores regulares e permanentes, a possibilidade de ser instalada mais uma IFES, no território paraense.

Como comento na introdução, embora a CFB de 1988, em seu Art. 205, reitere a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, preceito que constituiu a base de sustentação e definição de políticas públicas educacional, no País. Embora a educação passasse a ser vista como um direito fundamental de progressiva universalização, a educação superior pública não era prioridade. Esta condição constitucional, embora justificada por base essencial, compromete a oferta de educação superior pública como direito social. Penso que por essa razão, a sua oferta se manteve restrita apenas nas capitais dos estados federativos por muito tempo, não obstante os apelos da sociedade civil organizada, via manifestações sociais sindicais e dos diferentes movimentos expansionistas, ocorridas por todo o País. Desse modo, o primado dual da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937,[2] se manteve firme: a educação superior não é para todos. Era, na época, para brasileiros das elites e estudantes residentes nas capitais dos estados.

2 O chamado dualismo educacional que permeia a educação no Brasil se encontra expresso no texto da Constituição Federal de 1937 que estabelece: "O ensino pré-vocacional e profissional, destinados às classes menos favorecidas, é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado" (Art. 129). O texto constitucional promulga que a educação para a classe pobre deve ser de caráter profissional, enquanto o ensino preparatório para o ensino superior deve ser para os filhos da classe alta, ou seja, da elite brasileira.

Entretanto, essa limitação ou indiferença, não foi razão suficiente para os apelos sociais declinarem, pelo contrário, a partir de meados da década de 1990, a mobilização social se intensificou, se expandiu, se fortaleceu, pois, em âmbito nacional, o anseio social tornara-se a garantia de acesso e permanência à educação superior, a atenção se voltava para as regiões e o seu interior. No Oeste paraense, a luta esquentava, agora a meta prioritária para a região era instalar mais uma universidade pública federal no território paraense, no município de Santarém.

A esperança e a expectativa social, política e acadêmica regional eram altas, mesmo se sabendo que, em âmbito nacional, eram amplas as exigências do capital internacional, com forte interferência na organização dos sistemas de ensino e da pesquisa no País. Apesar disso, era observado um longo e amplo processo de discussões e resistência frente ao silêncio e à invencibilidade do Estado e das autoridades que se mantinham alheias às demandas educacionais do interior.

No longo tempo da espera, até o atingimento da meta coletiva, a população do Oeste paraense foi sendo agraciada gradualmente com experiências exitosas de interiorização de cursos superiores, ainda que o predomínio fosse das Licenciaturas. A presença da UFPA, na região, já apresentava retorno social significativo e de alta relevância às populações, com impactos educacionais na melhoria do desempenho docente, na aprendizagem na educação básica e no âmbito socioeconômico, este expresso em garantia de emprego, na melhoria de salários e em maiores possibilidades de aquisição de bens e serviços, além de serem observadas mudanças de comportamentos e atitudes, entre tantos outros efeitos positivos visibilizados.

Era maravilhoso ver como todo o empenho desprendido pelas IES da região produzia resultados positivos à sociedade regional, fazendo crescer a clareza sobre esta atuação não ser suficiente para atender ou reduzir, significativamente, o *déficit* socioeducacional no Pará do interior. Tanto é verdade que até o final da década de 1980, pelos dados apresentados por Mourão (1995),[3] eram poucos os professores no exercício da docência nas redes de ensino público estadual e municipal, no interior do Pará, com formação em nível de graduação.

A consciência coletiva acerca da carência de formação superior crescia, e junto crescia também o desejo dessa formação ir além de formar ape-

3 A Professora Leila Mourão foi Assessora Especial e Coordenadora da Interiorização da UFPA, durante o período do mandato do então Reitor Professor José de Seixas Lourenço (1985 a 1989).

nas profissionais para a educação. A pretensão era atingir outras áreas do conhecimento humano, inclusive, com a oferta da formação para formadores (pós-graduação). Já se entendia que mesmo a formação dos profissionais da educação continuando a ser relevante para a sociedade regional, como continua sendo ainda hoje, decididamente na época esta oferta não era mais suficiente, nem para atender à demanda específica e nem para ajudar no desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da região.

Registre-se que naquela época a situação caótica da educação básica não era observada apenas no Pará e no Norte, o Brasil apresentava altos déficits educacionais acumulados, pela baixa oferta de educação superior em todas as suas regiões. Não obstante a grande concentração dessa oferta nas Regiões Sudeste e Sul, o fenômeno era nefasto também pela falta de equidade na distribuição regional, aliás essa é uma condição que se mantém crescente no Brasil. Contudo, o Oeste paraense já via a urgência de se ter autonomia e se tornar independente, na oferta de educação superior pública, pois, a população regional precisava desse acesso e permanência, para se habilitar a pensar e a projetar o desenvolvimento social regional de forma mais esclarecida e visando efeitos reais para atender as populações.

Vale destacar que a desigualdade gerada pela falta de equidade regional há tempos era e continua sendo muito séria no Brasil. No final da década de 1960, em função dos déficits educacionais, o País apresentava uma Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior brasileira, de apenas 1%, sendo que deste percentual, 44% das matrículas no nível da graduação, eram de natureza privada (INEP, 2004). Portanto, a carência de educação superior atingia a sociedade brasileira toda. Somava-se a esse déficit o modelo arcaico de ensino superior que não conseguia mais dar respostas positivas, nem mesmo para atender os anseios das elites que detinham o poder econômico brasileiro. O acesso à educação superior brasileira exigia mudanças e a sua expansão era necessária para regiões mais distantes e carentes.

Estudos de Delors (1998, p. 140) indicam "se na década de 1970 a população mundial deste seguimento de ensino era de 28 milhões de estudantes, no final do século este público-alvo perfazia mais de 70 milhões". No Pará, como visto, o aumento demográfico também implicara em aumento da problemática educacional. Entretanto, a expansão ou interiorização da ES já era exigida mundialmente, em diferentes países, mas no Brasil, nem todas as regiões, e nestas a maioria dos estados federativos, eram beneficiados por estas diretrizes e orientações.

No Brasil paraense, entre adversidades e limitações, a partir da década de 1990, a UFPA encaminhava a consolidação do seu Programa de Interiorização (PI). Essa foi uma política institucional fundamental para o movimento pela instalação da nova universidade se fortalecer. Nesta década, a conjuntura do País começava a se apresentar mais favorável ao interior das regiões, em função de fatores como: a euforia da abertura política e do retorno à democracia, com o fim da ditadura militar; a homologação da CFB de 1988 que garantiu o resgate do direito à voz e a participação social dos sujeitos, como exercício democrático de cidadania; e a homologação da LDB de 1996 que firmou a educação como direito social. No contexto, o anseio por garantir direitos sociais ecoava nos grandes centros do País e, consequentemente, por todas as regiões também.

O contexto mundial era submetido a um movimento de transformações significativas, marcado pelo fortalecimento e pela ascensão das minorias sociais; do crescimento das Organizações Não Governamentais (Ongs); da luta por garantia de direitos sociais fundamentais; dentre tantas outras questões sociais, políticas e culturais relevantes para o mundo humano e ambiental, observadas a partir do início do século XXI. Não por acaso a década de 1990 entrou para a história como um tempo de muitas ocorrências históricas significativas com grandes eventos internacionais de relevância ambiental, social, política e educacional que mudaram, não apenas a realidade socioeconômica mundial, mas, fundamentalmente, a realidade sociocultural, humana e ambiental. A atenção se voltava para a melhoria da relação dos humanos com a ambiência natural, o planeta terra passava a ser visto como "casa comum".

Quando se analisa os efeitos produzidos pelas mudanças ocorridas nesse período, é possível ver que sobressaem as novas exigências do mercado de trabalho e as demandas por maior e melhor escolarização. E quando isso ocorre, é comum nas circunstancias de exigências do mercado de trabalho, a população trabalhadora se mobilizar e reivindicar o acesso ao saber técnico institucionalizado, inclusive, formação de nível superior (graduação e pós-graduação), isso também ajuda a compreender, na época, as razões das manifestações da sociedade civil organizada aconteceram por todo o País.

3.1.1. Os Sujeitos históricos e suas atuações

> [...] o sonho, a esperança, o entusiasmo, a imaginação e a alegria dialetizam-se na historicidade que constrói sua impossibilidade de ser, [...] é na luta, que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade, que se constrói uma perspectiva de futuro capaz de manter

> viva a esperança, indispensável à alegria de ser e de viver. [...] torna-se fundamental exercer-se como sujeito, assumindo posição e tomando partido na luta de interesses que constrói a história como possibilidade.
>
> Ana Freitas (2000)

Nesse trajeto histórico, além da comunidade acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém e do *Campus*-Sede/Belém, o movimento reivindicatório regional pela consolidação da ES, em Santarém e região e o sonho da possibilidade de existir outra IFES, se ampliou, passou a contar fortemente com o apoio de sujeitos individuais e coletivos, institucionais e não institucionais: ONGs, Associações, Entidades sindicais e diferentes representações de Santarém e de municípios da área de abrangência do *Campus*, com participação em Santarém e em manifestações próprias locais, sempre envolvendo a pauta regional e somando com a elaboração e assinatura de documentos. Aprendi a acatar e a conceber os sujeitos históricos como agentes da ação social: indivíduos e grupos, sujeitos sociais individuais e coletivos.

No *Campus* de Santarém, o protagonismo dos sujeitos históricos crescia marcado por muitas ações, dentre estas ações um acontecimento importante, foi a aprovação e realização da votação que escolheu o nome para a nova universidade. Após discussões, a votação foi regulamentada, prevendo a participação da comunidade acadêmica e de representantes sociais credenciados a votar. O resultado desse processo foi a escolha do nome "Universidade do Oeste do Pará (UNIOESPA)". Nascia dessa experiência a base originária do nome que se tornaria oficial no ato de criação – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

O Deputado Lira Maia, membro da Comissão de Educação e Cultura e relator do Projeto de Lei n. 2.8799, de 2008, faz referência a essa vontade coletiva claramente expressa pela população da Região Oeste do Estado do Pará (Parecer, 2008, p. 6), conforme abaixo:

> [...]. Não poderia deixar de expressar que tradicionalmente, devido à vontade claramente expressada pela população da região oeste do Estado do Pará, o nome da Universidade seria UNIOESPA, mas, para não gerar nenhum entrave político que possa resultar na demora da tramitação do Projeto em tela, não irei propor nenhuma alteração no texto oriundo do Poder Executivo, porém, deixo manifestada esta vontade da população do Oeste do Pará quanto à sigla da Universidade a ser criada.

A partir da década de 1990, as participações e o protagonismo incluíam nas reinvindicações a permanência da UFPA na região, com o fun-

cionamento regular e permanente de cursos superiores no *Campus*, visando atingir a meta coletiva comum. Essa década foi marcada pela realização de eventos públicos abertos às populações, em Santarém e nos municípios da área de abrangência do *Campus*. Foram realizados inúmeros eventos de natureza acadêmica, cultural, artística e política, como: seminários, encontros diversos, conferências, audiências públicas, palestras, encenações teatrais, shows artísticos e culturais, dentre tantas outras manifestações públicas ou não. O *Campus*/UFPA/Santarém fervilhava cotidianamente, e, dentre os eventos e acontecimentos realizados, merece destaque os encontros anuais realizados com esta finalidade como: o "Encontro de Pedagogos" que alternava sua ocorrência anual em diferentes municípios, incluindo a pauta comum; a instalação e o funcionamento do "Fórum Municipal de Educação de Santarém"; além da expedição de documentos elaborados visando a concretização da meta coletiva comum.

A participação dos sujeitos institucionais envolveu: Unidades Regionais de Educação (UREs); Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs); Delegacia do MEC (DEMEC); Escolas Sede; Redes de Escolas Públicas (Municipais e Estaduais); Escolas Privadas; Professores de Escolas Básicas e Instituições de Educação Superior; Pedagogos, Estudantes Secundaristas e Universitários; Prefeituras Municipais; Câmaras Municipais; Ministério Público; OAB; Promotoria Pública; Defensoria Pública; Polícia Militar e Civil; 8º BEC; Corpo de Bombeiros, e outras.

A participação e o protagonismo da sociedade civil organizada foi representada, por longo tempo, por entidades como: Associação dos Estudantes Secundaristas (AES); Associação dos Municípios das Rodovias Transamazônica, Santarém-Cuiabá e Região Oeste do Pará (AMUT); Associação dos Municípios da Calha Norte (AMUCAN); Associações Comunitárias; Associação de Moradores do Caranazal; Clubes de Serviços: Lion Clube, Rotary Clube e Casas da Amizade; Artistas da Terra; Meios de Comunicação (Rádio, TV e Jornais); Maçonaria; Sacerdotes; Pastorais Católicas (Pastoral da Criança e da Adolescência e Familiar); Pastores Evangélicos; Movimento de Mulheres Santarenas; Projeto Saúde e Alegria; Federação das Associações de Moradores e Organizações Comunitárias de Santarém (FAMCOS); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Centro de Estudos, Pesquisas e Formação dos trabalhadores do Baixo-amazonas (CEFT-BAM); Grupo de Desenvolvimento da Amazônia (GDA); Associação Santarena de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia (SEARA); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendi-

zagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Industria (SESI); HP-Pesca; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação de Docentes da UFPA Sindicato Nacional (Adufpa-SN), Sindicato de Professores de Santarém (Sinprosan); Sindicato dos Trabalhadores em Saúde Pública do Estado do Pará (Sintesp/PA); Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará - SINTEPP (Subseções dos municípios); representantes na região do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); representantes na região da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); representações Políticas Partidárias; dentre outras tantas participações.

Com a intensificação do movimento, as lideranças eram orientadas a conduzir a inclusão da pauta comum nos objetivos das suas programações, dada a importância que era a sociedade local e o entorno do *Campus*/UFPA/Santarém se manterem mobilizados, permanentemente. Eram pensadas, projetadas e executadas ações fundamentais para a reivindicação crescer e se intensificar, principalmente, depois do encerramento do II Projeto Norte de Interiorização, pelas limitações impostas às IFES brasileiras pelo MEC, que produziram a insuficiência de recursos financeiros e orçamentários, cujos efeitos foram devastadores para os *Campi* das universidades interiorizadas, em todo o País. No período, o *Campus* de Santarém atravessou uma crise aguda decorrente do impacto provocado por essa imposição. Na busca por encontrar solução capaz de reduzir os efeitos negativos do momento, aconteceram reuniões e encontros com a participação da coordenação do *Campus*. Este movimento culminou com o governo paraense contribuindo com o suporte necessário para garantir a continuidade da interiorização.

O movimento reivindicatório e suas realizações contavam com a participação social e a atuação ativa e constante de profissionais da educação básica e superior; com lideranças estudantis (internas e externas) e de pesquisadores internos e externos. Atos realizados em Santarém eram replicados em municípios do entorno e em outros espaços acadêmicos locais. A divulgação do Projeto de criação saiu para além da região. Vale um registro relevante, no *Campus* de Santarém, mesmo quando ocorriam embates, divergências e enfrentamentos, visando o alcance da meta coletiva, era comum ver depois de discussões inflamadas, as decisões se tornarem convergentes; nesses momentos, curiosamente, também era comum se observar que apesar de tudo, havia respeito mútuo, talvez porque as divergências eram superadas pelo bom senso em função do que se queria.

Por isso, ao nos depararmos com o panorama histórico da interiorização da UFPA, com a expectativa pela criação da UFOPA, nos deparamos também com a participação de muitos sujeitos (individuais e coletivos), cidadãos (ãs) instituídos (as) ou não, que seguramente ajudaram a pensar, projetar e consolidar um sonho que se tornou comum. Essas participações e atuações ajudaram, de diferentes e diversas formas, a definir novas estratégias ou a encontrar saídas viáveis que garantissem a criação e a instalação da universidade que se almejava.

Por viver a experiência, sei e muitos também sabem que, na construção desta história, foram muitos aqueles (as) que participaram ativa e proativamente por anos. Por isso, para quem viveu e ajudou a construir esta história linda, é muito difícil não questionar o propósito de decisões institucionais que ignoram a participação da sociedade civil, possivelmente por vê-la como mero acontecimento social, um detalhe sem significado e sem valor, algo irrelevante e insignificante, obscurantismo que consta em muitas produções, inclusive acadêmicas, nesse caso, penso nascer dessa compreensão o negacionismo histórico, que tenta deixar esse período no limbo da história.

Academicamente, também foram muitos os (as) cidadãos (ãs) que profissionalmente, afrontando o descaso com a região, enfrentando condições adversas de precariedades e limitações de toda ordem, inclusive, da falta de tempo ou por outras razões, "arregaçaram as mangas", como se diz popularmente, e com seu trabalho, empenho, desempenho e sensibilidade humana, dispondo do seu pouco tempo, seus referenciais bibliográficos, técnicos, tecnológicos e pedagógicos, muitas vezes, abdicando da própria família, das suas férias e de lazer, palmilharam este torrão amazônico para conhecer, aprender e ensinar na e com a interiorização da UFPA desde 1970.

Profissionais brasileiros e paraenses submetidos a toda prova, apesar da intensificação do trabalho docente e das condições mais adversas e estapafúrdias, devido aos mais diversos obstáculos, entraram em campo para que, rompendo fronteiras como as do autoritarismo, da centralização de coordenadores empoderados, partidária e institucionalmente, e as gigantescas distâncias geográficas inimagináveis aos olhos de quem não conhece os meandros naturais e regionais da Amazônia, por suas ações e atuações profissionais, tornaram o acesso e a permanência à educação superior pública realidade, para tantos paraenses brasileiros, desde o momento em que a "Grande Águia" pairou sobre o interior do Pará, sendo acompanhada depois pela UFRA e seus servidores, a partir de 2003. Como esquecer dessa

história real construída com muita sensibilidade humana, profissional, de responsabilidade social e ética?

Reitero que o empenho profissional coletivo era fantástico, entretanto, nem tudo transcorreu de forma tranquila e calma, também era comum existirem muitas divergências e ocorrerem manifestações de resistência, principalmente, em relação a posturas e atitudes de lideranças que tentavam ignorar e, por vezes, desconsideravam decisões coletivas. Quando isso ocorria, era razão para embates acadêmicos e políticos no interior do *Campus* e fora deste, não por divergências políticas e ideológicas, como muitas vezes, queriam fazer crer os dirigentes, mas por resistir e reivindicar uma gestão universitária pública e democrática, defendendo a educação superior e a universidade pública como "bens públicos", e também para expressar resistência a comportamentos e atitudes que depunham contra decisões tomadas democraticamente.

Nessa longa trajetória aconteceram muitos momentos positivos, agradáveis e inusitados, marcos fortes de evolução da alta expectativa da sociedade civil regional e de maturidade da própria UFPA e dos seus diferentes *Campi*. Desse modo, mesmo quando se reunia para tomar decisões, encaminhar, alterar, ajustar ou corrigir percursos, depois de intensas e acaloradas discussões e divergências, fosse em Assembleias Gerais, em reuniões do Conselho do *Campus*, ou nos Colegiados de Curso. Era comum as propostas convergirem quando se tratava da pauta comum, contraditoriamente, era lindo ver e registrar quando isso ocorria, por ser difícil de descrever e detalhar, tudo fluía como se cada um teimosamente guardasse na mente e no coração a certeza que o tempo do propósito chegaria, como de fato chegou.

Verdadeiramente, quando a resistência e a esperança humana se tornam determinação coletiva, como ser humano "não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. A esperança é necessidade ontológica [...]. Não é, porém, a esperança de cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança, enquanto luto, e se luto com esperança, espero", já nos dizia Paulo Freire (1992). Penso ser o "sonho comum" o segredo que unia e continha todos em torno de algo precioso. Nos momentos em que essas convergências coletivas aconteciam, dava a impressão de haver um pacto subjetivo ferrenho que não se sabia onde e nem quando fora firmado, mas era real, existia, era verdadeiro, era decisivo e ajudava a superar os conflitos comuns dos processos democráticos.

Era bom ver como um coletivo divergente convergia para o desejo de ver atendido o que era prioritário, a reciprocidade dava o tom e os ânimos se acalmavam, porque sabíamos todos o que queríamos, e o que queríamos era muito maior do que pretensões e interesses pessoais. Por isso era tão maravilhoso ver o "bem comum" juntando e integrando diferentes formas de pensar, sentir, agir, abordar e construir a realidade. Acredito ser por isso, que não eram cultivados antagonismos, a superação mostrava que não havia inimigos implacáveis, adversários, talvez, pelas diferentes e divergentes compreensões, pois nem todos assimilavam as intercorrências da mesma forma e na mesma proporção, por isso eram comuns as discussões e os embates ferrenhos que o bom senso afunilava em razão do interesse comum.

Das minhas experiências de participação, com similaridade ao movimento pro criação do Estado do Tapajós,[4] em mais de 45 anos de experiência de educadora na região, nunca vi, vivi ou conheci algo igual ou semelhante, principalmente, pela persistência, teimosia e determinação de um coletivo tão diverso em prol de um "bem comum". Esta história é, sem dúvida, marcada pela teimosia, pela resistência, pelo bom senso, pela sensibilidade, pela longa espera, pela esperança e pela alta expectativa produzida pelo sonhado coletivamente, sonho que era de todos.

Peço licença para abrir um parêntese, a fim de apresentar um registro relevante. Dentre as tantas personalidades instituídas ou não, por seus envolvimentos relevantes para a construção desta trajetória histórica, independentemente de posturas e atitudes questionáveis ou não, eu não seria justa se não fizesse este registro que considero importante. Trata-se da significativa contribuição de três grandes protagonistas que não foram os "pais da criança", mas academicamente assumiram a pauta da região desde a instalação dos Projetos Norte de Interiorização, os Professores: Aldo Gomes Queirós, Nilson Pinto de Oliveira e José Seixas Lourenço. Estes protagonistas, para além das inúmeras críticas e questionamentos recebidos, estiveram na linha de frente da cena histórica até a criação da UFOPA e depois. O Professor Aldo Gomes Queirós, como Coordenador do *Campus*,

4 A criação do **Estado do Tapajós**, é uma proposta separatista no Estado do Pará, mais especificamente, das regiões do Baixo Amazonas e do Sudeste Paraense que abrange 27 municípios paraenses, cujo objetivo é a criação do Estado do Tapajós e prevê transformar a cidade de Santarém na capital do futuro Estado. A região proposta é detentora de um dos índices sociais mais baixos do País, caso seja criado o estado, contará com 28 municípios. O Tapajós seria o terceiro maior estado brasileiro em área territorial, superado apenas por Amazonas e Mato Grosso. Sua população abarcaria cerca de 20% da população do estado do Pará. O projeto foi rejeitadohttps://pt.wikipedia.org/wiki/Tapaj%C3%B3s_(proposta_de_unidade_federativa) - cite_note-4 nas urnas em plebiscito ocorrido em 2011, mas o movimento mantém a pauta ativa.https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapaj%C3%B3s_(proposta_de_unidade_federativa) - cite_note-intensifica%C3%A7%C3%A3o-5.

construiu e sustentou a base dessa construção por anos e foi o primeiro Pró-Reitor de Planejamento da UFOPA; o Professor Nilson Pinto de Oliveira foi o principal responsável pela ampliação do Projeto de Interiorização da UFPA, ainda quando Pró-Reitor de Extensão (1985-1989), depois como Reitor (1989-1993) e como Deputado Estadual e Federal; e o Professor José Seixas Lourenço, ex-Reitor da UFPA que implantou o Projeto Norte de Interiorização, coordenou a Comissão de Instalação da UFOPA e foi o seu primeiro Reitor (pró tempore). Independente das muitas intempéries cotidianas, vejo suas atuações como relevantes e inquestionáveis.

Mas, nessa cena histórica, também estiveram presentes tantas outras personalidades importantes instituídas e constituídas socialmente, representantes ou não, movidos pela abnegação e pela persistência (responsabilidade social), difícil fazer referência aos nomes de cada um (a), mas foram muitas as participações de alta relevância social e acadêmica. Contudo, também existiram indivíduos movidos por interesses outros, como obter sucesso na carreira política partidária, em âmbito social ou acadêmico e, como nunca falta em atos dessa natureza, também existem aqueles (as) que ainda hoje se colocam na história como seus idealizadores, muitos sem sequer saber a sua origem e conhecer a sua trajetória.

Verdadeiramente, nessa trajetória eu vi de tudo um pouco e muito mais, presenciei façanhas inusitadas e inexplicáveis. Escrevendo me lembrei do que disse o Professor Nilson Pinto de Oliveira (2019), durante a instalação do Centro de Processamento de Dados da UFOPA, ao fazer referência à interiorização da UFPA: "agora todo mundo se diz pai da interiorização, mas muitos não sabem sequer como e quando tudo isso começou".

A história e a experiência têm mostrado que a apropriação indébita é comum neste tipo de ato histórico, principalmente, por envolver o poder político partidário e suas nuances. Na época, como ainda hoje, era comum se ouvir falar que a interiorização da UFPA e a criação da UFOPA só aconteceu graças ao empenho de "fulano" ou "sicrano", alguém bem-intencionado e preocupado com o bem-estar do povo que "deu esse presente" à população da região. O curioso é que sempre há quem acredite e defenda piamente esse tipo de referência, talvez por desconhecimento ou por interesses outros.

Enfim, como não existe perfeição nas ações e decisões humanas e nem tudo na vida são flores, neste contexto nem tudo foi lindo e maravilhoso no longo percurso no *Campus*/UFPA/Santarém. O autoritarismo e o centralismo presentes, muitas vezes, desconsideravam, ignoravam ou des-

viavam a atenção das decisões coletivas e mesmo profissionais por razões de cunho próprio. Quando isso acontecia, como referido, as decisões eram levadas e revistas em reuniões abertas, ampliadas e polêmicas. Por ter vivido intensamente estes momentos sou sabedora e outros também devem saber ou lembrar que não era fácil compreender essas intercorrências, também porque quem questionava era visto (a) como ingrato (a) e tresloucado (a). Mas não há como negar que esses momentos polêmicos nos ensinaram muito, produziram aprendizagens valiosas que ajudaram a formar lideranças estudantis fortes, no meio universitário e para a região, lideranças que por suas atuações pessoais e profissionais marcaram e ainda hoje marcam a história regional.

3.1.2. A lógica era "correr atrás" e avançar, recuar se preciso, sem perder jamais a esperança

Prosseguindo com o percurso histórico, em julho de 1995, a Professora Leila Mourão, então Coordenadora do Programa de Interiorização da UFPA, concedia uma entrevista ao Jornal "Espaço Universitário" e destacava: o Pará terá outras universidades. Sob esta influência, em outubro daquele ano, emergia no *Campus*, um polêmico e forte movimento para transformá-lo de início no "Centro de Educação, Ciências e Letras". Todavia, após várias reuniões e discussões polêmicas, em 1999 era elaborada e apresentada a primeira versão do então Projeto de Transformação do *Campus* de Santarém no "Centro Universitário Federal do Tapajós", documento aprovado pela comunidade acadêmica, em 2000. A expectativa era essa transformação garantir maior autonomia acadêmica, administrativa, financeira e pedagógica ao *Campus* e aumentar as possibilidades de criação da nova IFES. A UFPA/Belém instituiu uma comissão composta pelos professores: Nilson Pinto, Leila Mourão, Ana Maria Tancredi e Aldo Queirós para analisarem essa possibilidade. A análise constatou a sua impossibilidade, mas os encaminhamentos da proposta abriram novas expectativas e novos horizontes que ajudaram a fortalecer a luta pela criação da nova IFES e amadureceu a compreensão coletiva em aceitar a presença de representações político-partidárias do município, região, estado e federais compondo o movimento, independente de filiação partidária. O objetivo dessa participação era incentivar os representantes a buscarem juntos alternativas políticas viáveis, atuando como mediadores da causa comum junto ao Governo Federal e ao MEC.

No final da década, a mobilização se tornava mais forte pelas articulações políticas regionais em favor do movimento pró-criação do Estado do Tapajós que discutia o Projeto de Decreto Legislativo (SF) n° 19, de 1999 – convocava o plebiscito sobre a criação do Estado do Tapajós, remetido à Câmara dos Deputados, em 13/12/2000. Nesse cenário, chegou a ser proposta a mudança do nome da nova universidade para "Universidade Federal do Tapajós (UFT)", no intuito de fortalecer o movimento de emancipação da região. A criação do Estado do Tapajós não avançou e foi mantido o nome escolhido antes, mas este momento foi muito importante para ampliar o envolvimento regional com a pauta social coletiva.

Em outubro de 1998, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) veio ao Pará para inaugurar a primeira etapa do linhão Tramaoeste, Tucurui e Altamira, e, juntamente com o então governador do Pará, Almir José de Oliveira Gabriel, veio também a Santarém. FHC, que fazia campanha para seu segundo mandato, foi convidado participar de uma reunião realizada no Auditório da Associação Comercial de Santarém, da qual participaram representantes da UFPA, do Movimento em prol da criação do Estado do Tapajós, além de outras representações da sociedade regional. Antes da fala do então Presidente candidato, foram garantidas algumas falas. Usaram da palavra tanto o representante do movimento pró criação do Estado do Tapajós quanto o representante da UFPA/Santarém. Ambas as falas destacaram a alta expectativa da população da região pela criação do novo estado e da nova universidade. Após as suas considerações acerca de inúmeras questões demandadas para a Amazônia, FHC assumia o compromisso com a região, ao destacar que as possibilidades seriam analisadas com atenção. O então Presidente foi contrário à criação do Estado do Tapajós e silenciou acerca da criação da nova IFES. Mas este momento foi muito importante, porque o primeiro registro público do sonho da sociedade regional foi realizado e produziu efeitos nos meios de comunicação da região.

A movimentação até este momento ainda era especulativa, tudo ocorria muito mais para se saber "o que" e "como" encaminhar o pleito. Mas, a partir de então era aberta nova fronteira de luta, resistência e ousadia, um tempo de articulações e "costuras políticas" das representações político-partidárias que se envolveram e assumiram o movimento. A mobilização da sociedade civil local e do entorno do *Campus* arrefeceu para comporem a cena histórica outros personagens (de diferentes instâncias sociais, políticas e acadêmicas), com maior poder político, acadêmico e técnico para,

em condições melhores e com habilidades para tramitar e acompanhar a aprovação do projeto junto ao Governo Federal e ao MEC.

A partir do novo século, o Projeto de Criação da nova IFES foi gradualmente sendo mais divulgado fora da UFPA, sendo apresentado a outras instâncias locais, estaduais, regionais e nacionais, com o objetivo de buscar e ampliar o apoio acadêmico e social. Foi apresentado à UFRA e a outras organizaçõ es e entidades acadêmicas e científicas regionais e nacional, obtendo elogios e aprovação unânime em todos os meios onde era apresentado. Essa movimentação foi decisiva para ser encampado e assumido com mais determinação pelas comunidades acadêmicas e científicas na própria UFPA, em outras IES da região e mesmo de fora da região, como informa Lourenço (2019).

Peço licença para uma consideração que considero importante, trata-se da presença das representações político-partidárias e o arrefecer da sociedade civil organizada. Penso ser quando este arrefecer acontece, que a sociedade civil passa a ser desconsiderada e deixa de ser referenciada, terminando por ser esquecida pela história burguesa oficial, exatamente com a entrada em cena de "personalidades" referenciadas por esta história, ainda que muitas nem conheçam a trajetória histórica antecedente à sua entrada na cena histórica. Algumas, inclusive, passam a se apresentar como "pais e mães da criança", são homenageadas e recebem honrarias, enquanto profissionais e cidadãos, que instalaram e sustentaram a sua base, terminam esquecidos, excluídos, deixados do lado de fora da história oficial, aliás, esta é uma prática muito comum no Brasil do interior, não apenas do Pará, mas onde essa formalidade é cultuada.

Por isso é verdadeiro dizer que a interiorização da UFPA e a criação da UFOPA serviram de "mote" para muitas coisas, como eleger prefeitos, vereadores, deputados (Estaduais e Federais), senadores, governadores e projetar, acadêmica e socialmente, personalidades, dentro e fora da UFPA e, provavelmente, da UFRA e da própria UFOPA, aliás, ainda hoje a presença da ES continua útil para eleger candidatos a cargos político-partidários e outras funções, por ter se tornado uma decorrência histórica, embora se saiba que isso não acontece somente aqui, por ser um fenômeno também observado em outras regiões do País, por se tratar de acontecimento útil a múltiplas e diversificadas finalidades, sejam políticas, acadêmicas ou sociais.

No entanto, essa retomada histórica me ajudou a ver melhor e reconhecer a importância da participação político-partidária, por envolver e comprometer políticos eleitos, por vários mandatos, tendo a interioriza-

ção como "mote" político-partidário. Hoje sou consciente de que sem essa participação interventiva, a pauta prioritária possivelmente, teria sofrido outros reveses, por existirem outros interesses interregionais em jogo no estado paraense, na época. Narrando, lembrei-me de um registro de algo que o Professor Dr. Marcos Ximenes, ex-Reitor da UFPA, costumava dizer quando conversava com os estudantes "[...] é preciso compreender que onde há esforço político-partidário, existem universidades; onde não há esse esforço, essa questão não avança".

Mas a experiência nos mostra também que em sociedades onde a política partidária se sustenta no favorecimento de quem tem maior poder político e econômico, paradoxalmente, são estes representantes que em todos os níveis sociais, por suas estratégias e articulações, terminam por decidir em "favor" ou "desfavor" da sociedade e do seu povo. Nesse caso, felizmente, o desfecho foi positivo e favorável à região e suas populações, pela contenção de interesses paralelos em disputa. Por isso, hoje vejo que sem as pactuações, mediações e "costuras políticas" é quase certo que a criação da UFOPA teria corrido o risco do "deixa para depois", em atenção a interesses de outra região com maior capital político, ou seja, com mais acúmulo de recursos e poder produzido por meio de relações de confiança, boa vontade e influência com políticos e/ou partidos e com eleitores.

Por esta compreensão, penso que ainda cabe uma última reflexão acerca da participação político-partidária, que pelas consequências sociais, culturais e políticas quero pedagogizar. Entendo que a participação das representações partidárias em movimentos reivindicatórios, como o ato de criação da UFOPA, não representa nada mais do que o cumprimento da responsabilidade política assumida com a região e seus eleitores. Como representantes do povo, ao agirem em prol da sociedade, seus interesses e necessidades, não fazem favor, nem caridade; pois foram eleitos pelo voto da população para exercerem esta representatividade, e são bem pagos para desempenhá-la, prestando serviço às populações. Portanto, essa atuação não deveria jamais ocorrer na perspectiva de reconhecimento de mérito ou gratidão, haja vista estarem as representações assumindo responsabilidades que lhes cabe, como obrigação social e política, a fim de dar retorno à sociedade e aos eleitores que as tornaram representantes do povo, do estado, da região e do País.

Penso que quando essas representações participam de movimentos sociais, suas participações-intervenção são "ossos do ofício", como se diz na linguagem popular. Festejar e comemorar é aceitável, mas não por reco-

nhecer e proclamar méritos ou manifestar gratidão pelo bom desempenho político. Cabe, sim, sentimento subjetivo de satisfação do representante político para com o seu eleitorado, satisfação pelo dever social e político cumprido, em razão da sua participação produzir os efeitos positivos e favoráveis a toda a sociedade. Afinal, essas representações já desfrutam da maior honraria que é terem sido eleitas pelo povo, escolhidas dentre tantos candidatos pelo voto direto para representar a sociedade e a sua população.

Entretanto, paradoxalmente, é comum se observar após essas participações-intervenção o cultivo de práticas de submissão e subserviência, expressas em honrarias descabidas que só são úteis para elevar o ego de mandatários insensíveis, desumanos e oportunistas que se eternizam na política partidária produzindo, inclusive, círculos políticos familiares históricos, como ainda se vê no País na atualidade. No Norte e na Amazônia essas práticas se tornaram culturais e por isso de difícil solução a curto prazo, à espera de conhecimentos elaborados desveladores, capazes de ajudar a produzir a conscientização e a emancipação dos cidadãos.

Lamentavelmente, essas práticas são fortemente observadas inclusive no interior das universidades, onde acontecem programações com o objetivo de enaltecer e entregar medalhas, títulos e certificações públicas, por reconhecimento de mérito da atuação de políticos eleitos. Uma expressão clara da diferença de poder, útil apenas para fortalecer o poder de mando que distancia ainda mais as representações partidárias das razões indutoras do seu eleitorado, além de fortalecer o cultivo do ostracismo do povo, transformado em "rebanho". Uma referência que marca acintosamente a política partidária do Pará e do Norte e submete suas populações a ouvir e conviver com a "pecha" de, nos seus territórios, ser praticada a velha política do "curral eleitoral", dentre tantos outros constrangimentos sociais e políticos pejorativos, citados como característicos da política partidária adotada.

Isso me faz ver que dentre as tantas responsabilidades a serem assumidas pelas IFES da região, com a população regional, em particular a UFOPA, essa é uma questão que merece atenção, cuidado e empenho, afinal ainda se acredita que a atuação da universidade e seus profissionais pode contribuir para reduzir e eliminar práticas desvirtuadas como estas que, em vez de sensibilizar, produzem soberba, arrogância e supremacia de poder, fortalecendo a submissão, a subserviência e a dependência político-partidária da população.

Ressalto, não posso ignorar esse tipo de prática lamentável que acontece rotineiramente, embora reconheça quão importante foi a participação de representações político-partidárias na concretização do ato de criação da UFOPA. Aliás, este ato de criação contou com o envolvimento e o empenho qualificado do Presidente da República da época; de um senador da República; de deputados federais e estaduais; da governadora do Pará; e da prefeita de Santarém. Contou ainda com a atuação técnica de vários especialistas, além do envolvimento da sociedade civil organizada, por suas entidades e seus cidadãos e profissionais. Participações e protagonismos que, mesmo com visões diferentes, se integraram para, em harmonia, lutarem em prol do atingimento da meta regional comum, estas atuações juntas somaram e representaram a força motriz que foi capaz de fazer avançar e alavancar a história da educação no interior do Pará, na Amazônia Legal, no interior do Brasil.

Compreendo que as manifestações e reivindicações da sociedade civil organizada (direitos políticos e soberania popular), foram úteis ao chamarem à responsabilidade social regional aqueles (as) que, dotados (as) de algum saber ou poder específico, precisavam e se dispuseram a encaminhar, tramitar e sustentar as circunstâncias e exigências necessárias que encaminharam a decisão final de criação e instalação da UFOPA. A sociedade civil organizada uniu forças para quebrar a indiferença e o silêncio do Estado brasileiro, em relação a ser garantido o direito dos jovens e trabalhadores da região de acesso e permanência à educação superior pública, ao agir, cumpria com um papel imprescindível e fundamental para a construção histórica da presença da educação superior pública na região.

Ainda sobre essa atuação, registros históricos mostram que sua contribuição social tem sido decisiva no País, embora historicamente oscile, e, por vezes, se enfraqueça, como se observa hoje. Talvez, por razões dessa natureza, referências sobre essa participação sejam inexistentes, esquecidas e muitos críticos não a vejam como decisiva. O contraditório neste tipo de entendimento é que quando representantes políticos assumem a responsabilidade por mediar os apelos sociais, junto a governos e suas instâncias, não o fazem por si, agem direta ou indiretamente, em nome da sociedade. Por isso, acredito que esse tipo de registro é originário de uma tradição literária pautada em interesses economicistas, políticos e de intenções governistas que esclarecidamente, ignoram a participação da sociedade civil para projetar representações político-partidárias e garantir votos inclusive sob o manto da oficialidade.

A literatura é rica em mostrar que manifestações da sociedade civil se devem aos seus interesses e necessidades. Portanto, é isso que deve dar o tom das representações e não o inverso, ainda que essas se arroguem de idealizadoras. Se alguém ainda duvida sobre a importância dessa participação social ser representativa e decisiva, precisa saber que neste caso, foi a longa e persistente teimosia da sociedade civil que, juntamente com as instituições, produziu o incômodo e o barulho necessário para subverter a ordem excludente e desigual instalada no País, em relação ao Pará e à Amazônia. Ao manifestar seus interesses e necessidades, a sociedade civil organizada fez com que representações políticas e acadêmicas assumissem a mediação que garantiu o acatamento da pauta regional.

Só por incomodar e desestabilizar convicções e condutas arraigadas e ultrapassadas e o autoritarismo instituído, as mobilizações da sociedade civil cumprem um papel social e político de suma importância e relevância. Os movimentos reivindicatórios produzem elementos significativos impulsionadores de mudanças e transformações, por representarem um diferencial na sociedade. Só por isso, esta participação não deveria jamais ser ignorada em sociedades democráticas, particularmente pela coerência ou pelo forte conteúdo político indutor e transformador emergido da própria sociedade. Não dá para negar esta força e poder como algo sem relevância, supérfluo e secundário. Sua negação é expressão do descaso com o pensar, o agir e a valorização de sujeitos coletivos que, historicamente, têm feito a diferença, seja na educação, na saúde, na segurança pública, ou em relação a outros direitos sociais negados.

Essa trajetória histórica foi um tempo longo de encontros, desencontros e esperas, mas valeu muito a pena vivê-la. Por minhas lembranças, minhas anotações pessoais, pela literatura consultada e os depoimentos colhidos, esta construção histórica trilhou um caminhar acadêmico, social e político, por vezes, contraditório, mas muito forte, por ser significativo e representativo do bom senso e pela participação decisiva da sociedade civil, durante o tempo em que participei e acompanhei.

O sofrimento foi grande, mas foram tantas aprendizagens significativas, pelos acertos e erros, pelas diferentes formas de superação, pelos acordos históricos estabelecidos, pelo exercício coletivo da democracia, pela paciência histórica da espera, pela tolerância e o respeito ao outro e por se conseguir atravessar tantas situações adversas e paradoxais. Jacques Le Goff (1994) está correto ao dizer que "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva". Nesse caso, a

identidade individual e coletiva emergiu e foi construída na luta por garantia de direitos sociais negados. Isso me faz reiterar ter sido válido cada momento, cada enfrentamento, pelo desfecho socioeducacional e cultural produzido. Aprendi neste longo percurso que em tudo existe razão para muitas aprendizagens, tudo depende do contexto e de quem se dispõe a querer aprender ou não.

O resultado positivo de tamanho empenho, foi a sociedade regional ver suas IES decidirem agir e juntas expandirem as suas atuações para o interior do Pará. Dessa forma, a educação superior pública ganhava novos horizontes no "coração" da Amazônia. Vale esclarecer que, entre 1970 e 2003, somente a UFPA ofertou cursos superiores em Santarém, razão das mobilizações serem coordenadas pelo seu *Campus* local e estarem envolvidos servidores e estudantes da Sede e dos Núcleos vinculados a Santarém ou Belém. A UFRA só chegou em Santarém, em 2003, para oferecer o curso de Engenharia Florestal e começar a cumprir a sua parte em prol da meta coletiva regional.

Convém lembrar que, em âmbito regional, era aberta nova fronteira no interior do Pará, a luta das Regiões Sul e Sudeste do estado, razão de no desenrolar da histórica interiorização da UFPA, o empenho da sociedade culminar na criação e instalação de mais duas universidades públicas federais, no território paraense. A terceira foi a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2009, e a quarta foi a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em 2013.[5]

Para relatar os acontecimentos, optei por usar bom senso ao buscar e reorganizar as memórias históricas, para não trazer à luz o passado pelo passado, por acatar que memórias falham e o passado não se apresenta devidamente organizado, razão de não se poder analisar todas as suas nuances, suas diferentes dimensões e particularidades, por saber que a

5 A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), é uma instituição de ensino superior federal multicampi, de médio porte, fundada, em 5 de junho de 2013, com sede no município de Marabá (Estado do Pará), sua criação resultou do desmembramento do *Campus* de Marabá (Camar) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A UNIFESSPA foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff e abriga os *Campi* de Santana do Araguaia; São Félix do Xingu, Rondon do Pará e Xinguara. Seu projeto de criação foi elaborado pela UFPA e entregue à Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC, em janeiro de 2011, como resultado de uma parceria estabelecida entre o setor público (federal e estadual) e o privado. O setor público foi representado, na esfera federal, pelo MEC e pela UFPA; na esfera estadual, pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia e pela Secretaria de Estado de Educação e o setor privado foi representado pela Companhia Vale, empresa parceira da UFPA desde o início do projeto de expansão do *Campus* de Marabá. Para oferecer cursos em Santana do Araguaia, São Felix do Xingu, Xinguara, Rondon do Pará e Parauapebas e Redenção, posteriormente. A UNIFESSPA iniciou suas atividades em 2014, disponibilizando a sociedade marabaense 29 cursos com previsão para ofertar 63 após a entrega de todos os seus *Campi*. (Elaborado pela autora a partir dos dados da Ascom UFPA e das informações disponíveis no Portal do Planalto)..

busca por memórias envolve pessoalidade e afetividade, embora veja este exercício como primordial por ajudar a entender questões do presente que podem ser úteis para projetar o futuro. A busca para conhecer uma antecedência histórica exige que se recolham elementos e vestígios relevantes para rememorar dado espaço de tempo histórico, por ser essa escolha que nos habilita a entender melhor o passado e seus efeitos no presente e para o futuro. Os detalhes desta jornada serão apresentados nos próximos capítulos, por meio de relatos verídicos, corajosos, críticos e emocionantes acerca de como ocorreu esse percurso histórico fantástico e as decisões que concretizaram essa história de superação, produzida por instituições e profissionais humanizados, sensíveis e políticos que fizeram e fazem a diferença na Amazônia brasileira, como será visto a partir do capítulo a seguir.

IV – Para enfrentar a exclusão educacional a "Grande Águia" voou alto rumo ao interior do Pará: ecos de um tempo ido refletidos no presente

[..] numa terra radiosa, vive um povo alegre em eterna servidão. A reforma universitária não nos libertará dessa servidão. Mas nos poderá ensinar os caminhos intelectuais e políticos que permitirão conquistar a própria liberdade intelectual e política, condição moral para extinguir todas as formas de servidão, internas e externas, que metamorfoseiam uma terra radiosa e um povo alegre numa realidade triste.

Florestan Fernandes (1979)

Figura 2 – (a) Brasão e (b) fachada de entrada do *Campus* UFPA Belém

Fonte: (a) Obtida do site da UFPA (jan/2022) e (b) foto de Alexandred e Moraes.

Começo por destacar como é curioso ver registros históricos evidenciarem o papel da memória na vida das populações, em razão de guardarem os vínculos que cada geração estabelece com as demais, também por configurarem as raízes culturais e históricas características de qualquer sociedade humana. É neste sentido, que a literatura destaca serem a História e a memória representações do passado, embora a diferença entre ambas exista no próprio meio, a memória se propaga e se corporifica no mundo

da vida e a História habita as historiografias. Talvez, por isso, seja correto dizer que sem memória não existe história. É nessa perspectiva, que Loraux (1992)[1] diz existir razão para se recorrer ao passado com questões do presente, sempre que se queira compreender certas inquietações no lastro do que consta como ações, acontecimentos e eventos deixados no passado.

No caso em pauta, a memória buscada evidencia a história construída por sujeitos que, teimosamente, souberam lutar e resistir até verem os avanços produzidos pelo empenho coletivo se tornar realidade – materialidade ou concretização histórica. Hoje, não mais utopia ou persistência de visionários que ousaram antes acreditar ser possível o Pará contar não só com a presença de educação superior pública, em suas regiões interioranas, porque agora o estado conta, além dessa presença, com mais uma universidade pública federal instalada em seu território, depois de superar um tempo em que tudo parecia indicar a impossibilidade.

Nessa trajetória historiográfica, convém registrar, a Universidade Federal do Pará (UPFA) foi criada pela Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957, o seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 42.427, em 12 de outubro de 1957 e, em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Portaria n. 1.307, de setembro de 1970, aprovava o primeiro Regimento Geral da Instituição. O resgate da memória começa em 1970, quando as instituições e a sociedade civil mobilizadas buscaram e conseguiram, junto ao Governo paraense e à UFPA, habilitar os professores da rede pública de escolas básicas no Oeste do Pará, em Santarém, atendendo determinações do MEC. Passa por várias conquistas obtidas pela educação básica e superior, no interior do estado, para chegar até a história dos 10 primeiros anos de existência autônoma da UFOPA, de 2011 a 2021.

A partir do apelo socioeducacional produzido pela sociedade regional, dos pactos estabelecidos para atendê-lo, a UFPA assumia a forma da "Grande Águia" e levantava voo, e voando alto saía de Belém para ir conhecer e se instalar em um Pará, até então desconhecido pela própria Instituição e seus servidores - o Pará do interior. Como vimos, após luta, resistência, recuos e avanços para superar a exclusão educacional, finalmente o protagonismo institucional e social davam o tom, era dado início à construção histórica da presença da educação superior pública, no centro da Amazônia, cujo desfecho incrustou uma "pérola" no "coração" da região, depois do povo alegre que vivia numa terra radiosa, se dispor e se empenhar para quebrar a eterna servidão de viver numa realidade triste, onde faltavam conhecimentos elaborados.

1 Loraux, Nicole. Elogio do anacronismo. In Novaes, A. (Org.). Tempo e história. Companhia das Letras: São Paulo-SP, 1992.

Registre-se, isso ocorreu em uma época quando movimentos em prol da ampliação da ES cresciam no mundo e eram firmados consensos acerca desta representar o cume do sistema educacional, em qualquer sociedade humana, por se considerar que se trata de um serviço de relevante valor social, capaz de projetar ações humanas a níveis mais elevados de conhecimentos e habilidades científicas, tecnológicas e técnicas, um "bem social" fundamental e imprescindível à humanidade e à ambiência planetária. No Brasil, particularmente, no interior dos estados, diferente da compreensão mundial, a presença da ES ainda era artigo de luxo, um bem social destinado apenas às elites brasileiras e aquelas que residiam na capital dos estados.

Para compor a narrativa, parto das ideias de Sarmento (*apud* Oliveira; Bertolo; Mescouto e Vilhena; 2011, p. 236) para quem "contar histórias é não apenas a demonstração de um saber, mas a realização de um fazer [...]". Este pressuposto me ajudou a decidir por elaborar uma síntese essencial acerca das informações e dados a serem reapresentados na forma de relato analítico-descritivo que passo a narrar. A busca por memória envolveu além da revisão da literatura; informações documentais diversas; relatos de experiências, inclusive, testemunhos vivos acerca do vivido e presenciado; leitura de jornais, revistas, folhetos e calendário, elementos úteis para recompor essa história apaixonante que conheço não de ouvir falar, mas de viver intensa e ativamente, razão de ter optado por incluir relatos da minha própria experiência de estudante, professora e gestora da/na UFPA e UFOPA, autorreflexões, relatos da prática, posicionamentos críticos diante de acontecimentos da vivência institucional e regional, além de buscar e revisar documentos específicos, anotações pessoais, conversar com pessoas, recordar, para selecionar eventos e acontecimentos notáveis, que pudessem ser úteis à arquitetura historiográfica.

Essa opção se deve também ao acatamento das ideias de Lucien Febvre (*apud* Barros, 2019, p. 1-2) sobre a história ser o passado registrado de diferentes formas pelo humano.

> A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador. Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses e cordas de atrelagem. Análise de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Em uma palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (1989, p. 249).

Para proceder aos registros textuais, precisei realizar uma caminhada de retorno, no intuito de buscar e rememorar as experiências de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 1970 a 2009 e da Universidade Federal da Amazônia (UFRA), no período de 2003 a 2009, duas trajetórias universitárias históricas, cujas vozes ainda ecoam como testemunhas do tempo, na Educação Superior paraense, no Oeste do estado. Na busca por memórias, busquei e revisei vários documentos e anotações pessoais, conversei com pessoas, recordei e selecionei eventos e acontecimentos notáveis e úteis à arquitetura historiográfica.

No início desta trajetória, na forma da "Grande Águia", a UFPA aguçava a sua notável acuidade visual, aplumava as suas grandes asas para voar e voou, voou, voou e deixou para trás o céu de Belém, com rumo certo, ia conhecer e pousar no céu azul celeste do interior do Pará, para construir novos ninhos, gerar e criar novos filhos e filhas e habilitá-los para contribuírem com o Pará, a Amazônia e o Brasil.

A partir do seu primeiro voo ousado, agressivo e desafiador rumo à sua abrangência regional interiorana, por suas diversas e complexas características, a "Grande Águia" realizou, um longo percurso histórico de valor incalculável e exponencial. Seu pouso no interior do Pará produziu uma "belezura" de experiência que dispôs a ES pública, via interiorização, àquelas populações paraenses mais distantes, sua presença se materializou em ações e atuações profissionais responsáveis e sensíveis e em experiências significativas e humanizadoras que transformaram pessoas e o panorama educacional do Pará e da Amazônia.

Ao decidir voar para conhecer o interior do Pará, a "Grande Águia" aceitava o desafio de se superar, para superar a exclusão educacional, com práticas concretas de inclusão socioeducacional ao garantir acesso à educação superior pública a brasileiros do Norte do país, presença que se tornou gradualmente realidade nessa dimensão regional. Com seu voo majestoso rumo ao interior, talvez, a UFPA nem tenha pensado que se transformaria, não apenas na primeira universidade pública instalada no Pará a se expandir para fora da sua Sede, mas constaria entre as melhores Universidades do Norte do País e a de maior destaque na região no ranking internacional, como publicado no portal da Instituição, em abril de 2021.[2]

2 Universidade Federal do Pará. UFPA se destaca, pelo segundo ano, em ranking internacional de impacto das universidades no desenvolvimento sustentável. Publicado em 26/04/2021. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12556-ufpa-se-destaca-pelo-segundo-ano-em-ranking-internaciona-de-impacto-das-universidades-no-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: ago. 2022.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) se destacou pelo segundo ano consecutivo no THE (Times Higher Education) Impact Rankings, que avalia a contribuição das universidades de todos os continentes para o alcance dos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas. Em 2021, a UFPA ficou, na classificação geral, entre as 301-400 melhores universidades do mundo, de um total de 1.115 instituições participantes de 98 países. Entre as 38 universidades brasileiras avaliadas, a UFPA está no quarto grupo de instituições mais bem posicionadas.

O percurso histórico, razão da narrativa, abrange desde as primeiras experiências de interiorização da UFPA para atender a população do interior do Pará e dos então Territórios do Amapá, Roraima e Rondônia, com a oferta de cursos superiores em nível de graduação, intervalares e regulares, visando formar profissionais da Educação Básica e de outros cursos posteriores, até encaminhar a criação da UFOPA. Experiências que transformaram a UFPA, atualmente, na "mais importante instituição acadêmica e científica do estado do Pará e a principal formadora de recursos humanos de alto nível para a Amazônia" (Tourinho, 2017, p. 3. *In*: Calendário dos 60 anos da UFPA). Por isso, vejo razão para acreditar que o importante não é a narrativa rememorar o passado apenas para o reproduzi-lo, mas buscá-lo para trazer à luz o relevante e o notável, no intuito de ajudar a qualificar o presente e produzir melhores repercussões futuras, deixando no passado o que deve ficar no passado.

Na década de 1970, o caráter mais regionalizado da oferta de educação superior pública ocorreu pela formação superior de professores e gestores de escolas básicas, exigência ainda originária da primeira LDB (Lei n. 4.024/1961), que exigia para o exercício do magistério e da gestão da escola primária, formação superior: o "diretor da escola deveria ser educador qualificado" (Art. 42.). No ensino médio, "a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas, de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica" (Art. 59). E "nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras" (Parágrafo Único). A formação do Orientador de Educação devia ser de grau superior, mas podia ser exercido por formados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais.

Com a homologação dessa LDB (1961) e da CFB de 1967, era decretado que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegura-

da a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana" (Art. 168). Dentre os seus fins era destacada "a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade" (Art. 1º, alínea "a"); "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio" (alínea "e"); "a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça" (alínea "g").

A Educação Brasileira ensaiava passos miúdos em favor da formação dos profissionais da educação básica. Nesse caso, viesse garantir o direito de acesso à ES aos cidadãos brasileiros do Oeste paraense. Embora legalmente, todo brasileiro tenha esse direito garantido pela Constituição, a sua oferta ainda não avançava a passos largos no País, na época e nem agora, como visto, não por falta de regulamentação, talvez, por não ser prioridade e faltava política.

O cumprimento das diretrizes e bases legais da educação superior era centralizado nos grandes centros urbanos do País, e, mesmo nesses centros, progredia de forma muito lenta, haja vista que em vários estados brasileiros não eram observados avanços significativos, nem quanto a atender as exigências nacionais e tampouco as internacionais. A questão era ainda mais acentuada no interior de regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, onde essa educação inexistia ou era extremamente deficitária. A lentidão dessa oferta se tornou tão séria, ao ponto de ser útil ao Governo Federal tomar para si a responsabilidade de redirecionar a política educacional do País, no período dos governos militares

4.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA PRIMEIRA DE UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE INTERIORIZAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NA AMAZÔNIA LEGAL: O PASSO A PASSO DE UM VOO DECISIVO

No Brasil da década de 1960, a partir da Reforma Universitária (1968), as IFES brasileiras foram organizadas em Centros de Estudos Básicos e Profissionais e coube aos Centros de Educação (CED) a responsabilidade pela formação de professores, além da oferta do Curso de Pedagogia e da Complementação Pedagógica. Sob a égide desta Reforma e suas diretrizes, era apresentada e passou a crescer no País a expectativa por expansão regionalizada da educação superior, em atendimento aos pleitos das populações interioranas. Na época, o ciclo expansionista foi marcado pela criação de IES isoladas;

por ampla expansão privada; pelo aumento no número de instituições federais para as capitais e a instalação de *Campus* Avançado, via Projeto Rondon, para aquelas regiões brasileiras de maior carência.

Há quem entenda que esta Reforma não teve influência na primeira experiência de interiorização da UFPA, no interior do Pará, mas as análises mostram o contrário, porque a alta expectativa gerada pela possibilidade de regionalização da educação superior, influenciou positivamente os movimentos reivindicatórios, em âmbito federal, com reflexos fortes nas sociedades regionais. No Norte e no Nordeste não foi diferente, devido ao alto nível de precariedade educacional existente em seus territórios, a exemplo da presença do Projeto Rondon, que naquela época representou uma mudança significativa, inclusive, com influência decisiva na interiorização de universidades das duas regiões. Além disso, antes as diretrizes e mudanças encaminhadas pela LDB (1961) e a CFB (1967), já circulavam não apenas no interior das suas IES, mas na sociedade, agora com a divulgação do País estar decidido a interiorizar a educação superior para as regiões mais distantes.

Além disso, no embalo da Reforma Universitária de 1968, era definida e aprovada no Brasil a reforma da Educação Básica (Lei n. 5.692/1971), cujas diretrizes e encaminhamentos firmaram a interiorização como condição para a oferta de cursos de Licenciaturas (curtas e plenas) no País. Por estas diretrizes coube aos CEDs a responsabilidade de encaminhar a programação e acompanhar os cursos interiorizados, para atender a exigência por formação graduada aos profissionais da educação básica, questão que, além de prioritária na época, era prevista para ocorrer de preferência nas regiões de origem desses profissionais.

No Pará, em depoimento acerca do primeiro momento da interiorização de cursos superiores da UFPA, na década de 1970, Carvalho (2013) relata:

> Na década de 70, com a Professora Eurides Brito da Silva Pinto, no Departamento de Ensino Fundamental, *atendendo a Reforma Universitária de 68 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau de 1971*, vimos que havia outra exigência para o exercício do Magistério, para o Ensino de 1º grau, a formação mínima deveria ser em nível de Licenciatura Curta e para o Ensino Médio, o exercício do Magistério, seria em nível de Licenciatura Plena. Assim, mediante essas exigências legais o Departamento de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, assinava um convênio com a Universidade Federal do Pará, por meio do Centro de Educação, para realizar essas Licenciaturas em todo o Estado do Pará e, também, em parte da Região Norte.

Com a Reforma da Educação Básica (1971), ocorriam mudanças na estrutura organizacional e funcional da educação brasileira, os antigos cursos Primário e o Ginasial eram transformados em 1º Grau e o antigo Ensino Secundário em 2º Grau de formação profissionalizante. Como não existiam profissionais qualificados para atender demanda tão específica, havia pressa por executar ações capazes de garantir esta formação especializada aos professores, em nível de graduação, para serem atendidas as exigências reformistas. Na época, era comum professores exercerem à docência, apenas com formação em nível do Normal de Grau Ginasial ou o Normal de Grau Colegial, tolerância prevista na LDB (1961), mas razão de muitos profissionais vindos de outras formações e de outras profissões, serem identificados como professores leigos.

No Oeste do Pará, era observado um movimento de apelo à formação, em nível de graduação, pela exigência desta formação para os profissionais das escolas básicas. Isso foi razão para várias reuniões com participação de autoridades educacionais, representações das redes de escolas públicas, de sindicatos das categorias, da Delegacia do MEC (DEMEC) na época, em funcionamento em Santarém e de representantes da sociedade civil organizada. Foram produzidos e enviados documentos ao governador do estado e à UFPA, solicitando o apoio do governo para a IFES realizarem a formação superior exigida, em Santarém, sem os professores precisarem sair da região.

Na época, eu cursava o Ginasial no Colégio Álvaro Adolfo da Silveira (1967 a 1970), depois o secundário (Curso Magistério), a partir de 1971. Por ser envolvida com o esporte estudantil, contribuir com o Grêmio Estudantil e ser presidente ou representante de turmas, junto com outras lideranças estudantis, éramos convidados a participar das reuniões realizadas no Colégio, quando representantes da UFPA vinham a Santarém para tratar dessa presença. Por doença e morte da minha genitora, precisei interromper os estudos, mas voltei para concluir o curso, em 1975 e 1976, portanto, no auge das novas reuniões de mobilização: as ocorridas na 5ª Unidade Regional de Educação (URE), no próprio Colégio, ou na Praça da Matriz "Monsenhor José Gregório", quando se sabia da vinda de políticos na cidade, com algum poder para esta finalidade (governador ou deputados). A pauta era solicitar o retorno da UFPA a Santarém e região. A nossa participação enquanto estudantes era em apoio aos nossos professores.

Na década de 1980, já professora da rede pública de educação básica estadual, me submeti ao Exame Vestibular Especial para Pedagogia, minha primeira formação em nível de graduação, passei a participar do movimen-

to como professora/estudante e representante de Óbidos (1980 a 1982). Em 1986, voltei a fazer o Exame Vestibular para Pedagogia, aprovada continuei no movimento, como estudante e representante de Óbidos (1987 a 1992). Depois de concluir o meu curso, fiz o concurso público para Professora Auxiliar da Universidade, aprovada passei a trabalhar a partir de 1993. Portanto, participei do movimento por anos, misturando o acesso ao conhecimento elaborado com a gratidão pela IFES que me formou e me acolheu profissionalmente, também pelo desejo de ver garantida a continuidade da educação superior e depois a criação de outra IFES no território paraense, na perspectiva de ver garantido esse direito a mais paraenses no interior.

A proposta de formação enviada à UFPA, por Santarém, foi acatada. De início para disponibilizar a formação, apenas na capital do estado, em Belém, e somente para atender Santarém e Castanhal. Os professores selecionados teriam de se deslocar do interior para a capital. Contudo, como chegavam apelos de vários municípios, o governador paraense se propôs a estabelecer uma parceria com a Universidade, por meio da então Fundação Educacional do Pará (FEP), para atender estas demandas. Após a decisão, autoridades educacionais, representantes sindicais e/ou representantes de professores da capital e do interior do Pará, passaram a se reunir para discutir e delinear uma proposta de formação. A súmula das propostas resultantes do movimento regional previa a oferta de Cursos de Licenciatura, em nível de graduação, para formar professores dos cursos Ginasial, Colegial e Magistério, mas a forma de como fazer ficou a ser definida pela Instituição.

Vale um registro: a UFPA antes da interiorização, por meio da extensão universitária, já realizava atividades no interior desde as décadas de 1950 e 1960, mas não para ofertar cursos superiores. Em depoimento acerca do assunto, Carvalho (Idem) reitera, "[...] bem antes do que a interiorização das Licenciaturas Curtas e Plenas. Na década de 1960, nós fazíamos interiorização, mas de forma estática, em nível de extensão, ou seja, a Universidade ia para dar palestras e cursos e retornava".

Penso que essa experiência também foi importante e serviu de base para, nas décadas de 1970 e 1980, a IFES implementar a interiorização de cursos superiores públicos, dispondo da extensão universitária como estratégia acadêmica para ofertar turmas de seus Cursos de Licenciaturas, funcionando no interior, mas vinculadas a centros e cursos da capital. Esta opção fez toda a diferença para a inserção da ESP no interior do Pará e dos, então, Territórios Federais, processo ocorrido também em outros estados brasileiros. Sobre este tipo de experiência extensionista, segundo Oliveira et al (2006), a

extensão universitária no ensino superior já ocorria no País, desde o período de 1912-1930, podendo ser usada com a finalidade de formar professores para a educação primária, era referência dessa formação na época.

A Reforma Universitária criada pela Lei n. 5.540 (1968), em seu Art. 40, já preconizava que as IES, por meio da extensão universitária, deveriam propiciar ao corpo estudantil oportunidades de participar na melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento do País. O papel da política de extensão ganhou um caráter de integração social e de prestação de serviço à sociedade e à população.

Durante a elaboração da tese de doutoramento, ao saber dessa possibilidade de longa data, levantei alguns questionamentos, e decidi saber mais sobre as razões do atraso da UFPA, em se interiorizar. Busquei as razões da estratégia só ser pensada como instrumento útil à redução do déficit por formação superior dos professores do interior do Pará, no final do século XX; e a decisão coincidir com o período em que IFES do Sul e do Sudeste do País instalaram *Campus* Avançados (Projeto Rondon) na Amazônia, em particular no interior do Pará.

Nessa busca, constatei que a iniciativa só foi possível em razão de, na época, serem encaminhadas as políticas do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) para a Amazônia, e as lideranças das universidades amazônicas (Reitores) terem sido chamadas pelo MEC, para assumirem a responsabilidade que lhes cabia socialmente com as suas regiões. Esta convocação oficial teria sido determinante como base de sustentação para as IFES amazônicas, decidirem por interiorizar as suas funções formativas.

Buscando por respostas, procurei saber mais sobre a situação da ES no interior à época, tive dificuldade para encontrar dados por falta de registros tão específicos. Contudo, em 2013, conversando com um servidor experiente da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (Proplan), da UFPA, acabei conhecendo uma versão sobre o início da interiorização que me ajudou a compreender melhor as razões do atraso dessa presença no interior.

O servidor relatou-me: "na verdade, a UFPA só tomou a decisão de interiorizar para não perder espaço", porque após a Reforma de 1968, o Governo brasileiro passou a financiar projetos para a instalação das reformas da educação superior e básica, e o MEC deu um ultimato às universidades da Amazônia: se estas não interiorizassem a sua atuação, quem seria beneficiado com as verbas desse financiamento seriam universidades do Sul e do Sudeste, principalmente, as interessadas em manter sua atuação na região e aquelas que aceitassem interiorizar. Informou-me que, como

havia muita indefinição acerca da Instituição interiorizar, "o então Reitor, Professor Dr. Aloysio da Costa Chaves (1969-1973), bateu o martelo e decidiu que a UFPA interiorizaria suas ações". Essa decisão foi razão de muita insatisfação na comunidade acadêmica e muitas brigas. Todavia, segundo ele, após o acatamento da administração superior, "o Projeto de Interiorização foi elaborado e enviado ao MEC, após o projeto ser aprovado foi formalizado um convênio entre a Universidade e o Departamento de Ensino Fundamental do MEC".

Estudos de Moreira Junior (1985, p. 55) reiteram essa referência, conforme abaixo.

> O CENTRO DE EDUCAÇÃO, em 1970, recebeu da Reitoria da Universidade a incumbência de cumprir o convênio firmado com o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do Ministério da Educação e Cultura, para realização de cursos especiais para qualificação e habilitação de professores em atuação no interior do Estado. Para isso foi preparado projeto sobre Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo e a Licenciatura Monovalente do 1º Ciclo, as quais teriam por finalidade atender ao que solicitava a programação do Ministério de Educação e Cultura (o destaque é do autor).

Informou-me ainda o servidor (*Idem*), que após o estabelecimento dessa parceria, "o Reitor reuniu com pró-reitores e diretores de centros e foi decidido que o Centro de Educação (CED) providenciaria os encaminhamentos necessários à realização da interiorização da IFES". Depois desses encaminhamentos iniciais, as ações internas transcorreram "meio de afogadilho, do tipo em cima da hora", informou. Segundo ele, isso "gerou um grande corre-corre diário na Pró-Reitoria de Planejamento, mas tudo acabou dando muito certo e a UFPA pode, finalmente, ir atuar no interior do estado".

Carvalho (2013) reitera a responsabilidade assumida pelo CED com a Interiorização da UFPA, "para você ter uma ideia o Centro de Educação teve de providenciar e ministrar Cursos de Português, Matemática, História, Geografia, enfim, de todos os Cursos de Licenciatura", sobre ter sido firmado o convênio entre a IFES e o Departamento de Ensino Fundamental para ofertar "cursos especiais", para qualificar e habilitar profissionais da educação básica, no interior do Pará e nos Territórios Federais, ela destaca no depoimento abaixo:

> A UFPA por meio do Centro de Educação, em 1970 firmava um convênio com o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura visando 'a realização de cursos especiais para

qualificação e habilitação de professores em atuação no interior do estado'. Tais cursos eram realizados tanto na Capital para quem já estava atuando, como no interior do Estado, principalmente, nos municípios de Abaetetuba, Bragança, Castanhal, Santarém e também nos, à época, Territórios Federais de Rondônia, Amapá e Roraima. Em Rondônia, além da capital Porto Velho, foram criadas extensões desse núcleo em pelo menos cinco municípios.

Percebe-se haver consenso sobre a UFPA ter saído para o interior por determinação do MEC, ao exigir que as IES amazônicas interiorizassem cursos superiores para formação de professores, inclusive, sob a influência dos efeitos produzidos pela presença do Projeto Rondon na região. A história da educação apresenta registros sobre esse acontecimento expansionista, no final da década de 1960, no contexto das políticas desenvolvimentistas militares, quando universidades do Sul e do Sudeste instalaram *Campus* Avançados na Amazônia, para dar materialidade ao Projeto Rondon, que por um longo tempo atendeu a região nos aspectos: educação; socioeconômico; saúde; agropecuária; e serviços técnicos, por meio da extensão universitária. Portanto, também é verdade que as experiências desse Projeto foram decisivas para impulsionar a decisão das IFES da região a se interiorizarem.

Carvalho (2011, p. 2) também reitera essa ocorrência: "[...] como consequência da atuação do Projeto Rondon surgiram os *Campi* Avançados que ajudaram a incentivar a interiorização das universidades brasileiras, inclusive, na região [...]". Informou ainda que "foram 23 os *Campi* Avançados de Universidades brasileiras que se instalaram em pontos estratégicos da Amazônia Legal, naquelas regiões consideradas críticas tanto no aspecto econômico como social" (*Idem*, *Ibidem*). Por constatar na literatura e por experiência, sei que no Oeste do Pará, para o funcionamento do Projeto Rondon foram instalados *Campus* Universitários em Santarém (Universidade Federal de Santa Catarina); em Itaituba (Universidade de São Paulo) e em Óbidos e Oriximiná (Universidade Federal Fluminense)..

Reitero a veracidade da informação porque, na época, eu residia em Óbidos (1978 a 1992) e tive, inclusive, a oportunidade de estudar e me formar pela Universidade Federal Fluminense (UFF), compus o "Grupo de Treinamento para Educação Física Escolar (1979) ", formação que me habilitou a exercer a docência como professora de Educação Física, no 1º Grau maior, na rede pública estadual. Isso foi possível porque em 1972, por meio da extensão universitária a UFF instalava no Pará o *Campus* Avançado da região amazônica "Unidade Avançada José Veríssimo (UAJV)", com sede na cidade de Óbidos, com ações estendidas aos municípios de Oriximiná, Juruti, Ter-

ra Santa e Faro. Em 1975, esta unidade foi transferida para a cidade de Oriximiná, onde até hoje funciona como Núcleo de Extensão da UFF, continua instalado e contribuindo com a saúde da população do baixo Amazonas.

Portanto, é verdadeiro dizer que a presença do Projeto Rondon na região serviu de incentivo para a interiorização das IFES, além disso, a participação em ações do Projeto, também exerceu forte influência nas mobilizações ocorridas nas regiões Oeste e Sudoeste do Pará, para cobrar do Estado e da UFPA a presença da educação superior na região, tanto que as mobilizações ocorreram em Santarém e nos municípios onde havia *Campus* Avançado do Projeto Rondon instalado. Naquela época, os municípios reivindicavam a instalação de Núcleos Universitários vinculados às IFES do Sul e Sudeste, somente depois a reivindicação passou a ser dirigida à UFPA. Portanto, não é por acaso que os municípios onde se alojaram os *Campi* Avançados do Projeto Rondon, são também os que alojaram os primeiros Núcleos Universitários da UFPA e hoje alojam os *Campi* regionais da UFOPA.

Na busca por checar essas informações encontrei registros no Relatório do Departamento de Assuntos Universitários DAU/MEC (1977), hoje Secretaria de Educação Superior (SESU), sobre a política de construção e instalação de *Campi* Universitários, com ações projetadas para serem executadas do início até o final da década de 1970, prevendo a instalação no País de "Universidades polivalentes e multifuncionais", pensadas para atender a Reforma Universitária de 1968. Portanto, o momento se apresentava como propício à interiorização das IFES da região.

Percebe-se que os depoimentos são convergentes e também evidenciam as dificuldades iniciais em relação à falta de clareza e certeza, por parte da comunidade acadêmica, em aceitar a interiorização do ensino superior em condições tão limitadas. Saber disso, me ajudou a compreender as razões da UFPA não ter aprovado e regulamentado o seu Projeto de Interiorização na época. Interiorizar não foi uma decisão fácil para a Instituição, penso que na época pelas inúmeras dificuldades e limitações não teve tempo hábil para regulamentar a sua política institucional de interiorização, portanto, isso não ocorreu por descuido ou desinteresse.

Por registros da literatura e por minha experiência de estudante e professora da Instituição, sei que foi difícil instalar um diálogo minimamente consensual com a comunidade acadêmica da Instituição, particularmente, em Belém. Outra clareza que emerge sobre este momento, é, se por um lado a UFPA precisava atender determinações legais inadiáveis, por outro era imperativo acatar os apelos das populações, porque a demanda

retida por falta de educação superior pública era enorme e desafiadora. As razões eram plausíveis, tanto é verdade que o MEC e o Conselho Federal de Educação (CFE) autorizaram a IFES a expandir a oferta de cursos superiores para o interior, nas condições regionais possíveis para a época.

Mas também é verdade que a incompatibilidade gerada pela falta de regulamentação institucional, devido a falta de ser instalada a política de interiorização, produziu uma condição estapafúrdia que perdurou até a interiorização se tornar proposta de gestão, aprovada democraticamente. O vazio histórico gerado por este atraso ou esta falta, só foi preenchido após a IFES discutir e aprovar o seu Programa de Interiorização, em 1986, pela gestão eleita no período. Isso contribuiu e tem contribuído, inclusive, para que parte significativa dessa história real e valiosa hoje esteja esquecida ou omitida, até em relatos da própria UFPA.

Como vimos, após a decisão institucional de formar profissionais da educação básica, o pleito inicial era a formação funcionar, apenas, em Belém, na capital, com os professores se deslocando para a capital. Mas, penso que se sabia ser quase impossível, se consideradas as dimensões geográficas continentais do Pará. Muito embora eu também pense que só não ocorreu dessa forma, porque o Centro de Educação sabia que a Universidade teria de se interiorizar, atendendo o Decreto n. 65.880, de 16/12/1969, que aprovou o Plano de Reestruturação da UFPA, em cujo Art. 3º, inciso III, evidenciava claramente, que a política básica da Instituição era "participar de maneira ainda mais direta da aplicação da diretriz relativamente à realidade amazônica".

Penso que, sabendo dessa condição, o CED sugeriu à administração superior que a decisão fosse repensada: a) primeiro, pelas distâncias geográficas, porque a vinda dos professores para e Belém oneraria o processo; b) depois, porque não apenas Santarém e Castanhal solicitaram a oferta de cursos superiores, as demandas vinham praticamente de todo o interior, portanto apresentavam diferentes origens, sendo maiores em determinadas meso e microrregiões do estado e dos então Territórios Federais.

Após a proposta do CED ser acatada, a vinda da UFPA da capital para o interior era aprovada, com o objetivo de formar os profissionais da educação básica, no próprio município de residência dos mesmos. Como as demandas e o apelo eram muitos e inadiáveis, a Instituição não tinha mais como justificar a sua ausência no interior. Sobre o apelo vindo do interior, Carvalho (2013) comenta: "houve momento, em que toda semana a Universidade recebia vereadores e deputados estaduais com a mesma solicitação:

ofertar cursos superiores no interior do estado. Você não faz ideia a loucura que era atender tantos pedidos [...]".

Acerca do contexto da época, estudos de Camargo (1997) indicam que do final da década de 1960 até os anos iniciais de 1980, a interiorização esteve diretamente relacionada ao Projeto Rondon e ao Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC),[3] com realização de ações que subsidiaram e serviram de modelo para as ações desenvolvidas depois, nos Núcleos de Educação da UFPA, onde foram ofertados Cursos de Licenciatura de Duração Curta e Plena para formar os professores da Educação Básica.

Segundo Carvalho (2013), os Núcleos de Educação (NE) foram criados na gestão da Professora Maria Júlia Mendes, então Diretora do Centro de Educação, sendo projetados como órgãos complementares para funcionarem, de início sob a tutela conjunta da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Centro de Educação, sendo encampados depois pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Vencidos os protocolos institucionais iniciais, a UFPA estava habilitada a ofertar cursos superiores públicos no interior, nos períodos do recesso escolar, nos termos das autorizações concedidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará.

Revendo documentos da época e lembrando como ocorreu, quis saber acerca da existência de resistência à interiorização na Universidade. Constatei que nem os Sindicatos e nem o Movimento Estudantil eram contrários à interiorização de cursos superiores. O que todos queriam, e por isso exigiam os esclarecimentos devidos, era saber a respeito da forma como a política era encaminhada pela Instituição; muitos questionavam a sua efetivação acadêmica e administrativa politizada, sem existir diálogo com a comunidade acadêmica de Belém; onde não havia consenso sobre os professores do *Campus*-Sede saírem para ministrar aulas no interior, no período regular de aulas, tampouco que as etapas ocorressem nos períodos das férias, tanto dos professores da rede básica quanto dos professores da própria Universidade.

Fica evidente que o pretendido por todos era que os cursos ofertados no interior fossem regulares e permanentes, dotados, inclusive, de qua-

3 O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), foi criado e instalado no Brasil no ano de 1966, como experiência piloto pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O CRUTAC do Pará foi criado por meio da Resolução de n. 112, no dia 18 de setembro de 1972, e teve o seu Regimento de n. 200, devidamente aprovado em 22 de junho de 1973 pelo Conselho Superior Universitário - CONSUN e pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CONSEPE, em sessões realizadas nos dias 08 e 22 de junho de 1973. Universidade Federal do Pará. Disponível em:chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://arquivocentral.ufpa.br/images/PDFs/INVENT%C3%81RIO%20CRUTAC%20%20%20ATUALIZADO.pdf. Acesso em: out. 2021.

dros docentes próprios. Esse era o ideal buscado, era o desejado, mas as condições não eram favoráveis, neste sentido, naquele momento. Portanto, se houve resistência, e sei que houve, essa não se deveu ao fato da UFPA se deslocar para o interior, mas sim em relação à forma de condução do processo, e não por mera discordância. Aliás, ao longo do tempo, devido a essa insatisfação, se tornou comum ocorrerem muitas críticas, inclusive, de servidores e estudantes tanto da capital quanto do interior. Contudo, como na época não havia políticas públicas tão específicas, o realizado foi a saída possível, nas condições infraestruturais existentes no momento, para atender as necessidades sociais reais, advindas do interior do estado.

Esse ciclo de expansão da educação superior pública fez parte da política desenvolvimentista dos governos militares (1964-1985), que dentre outros encaminhamentos previa a expansão dessa educação para todo o País, a partir do interior das diferentes regiões, para aqueles espaços geográficos de acessos mais restritos e remotos. Todavia, não se pode ignorar que havia preocupação para que todas as regiões brasileiras garantissem retorno, participando mais efetivamente do desenvolvimento socioeconômico do País. A expansão compunha o Projeto Desenvolvimentista do Governo Federal, cujas ações foram encaminhadas pelo Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) dos governos militares, no triênio 1968-1970, que articulou o ciclo expansionista da economia do período 1968-1973, compondo, portanto, o movimento que se tornou conhecido como o "milagre brasileiro". Em suma, verdadeiramente, a interiorização de cursos superiores públicos no Pará, se tornou viável nos governos da ditadura militar, sob a doutrina da segurança nacional, a influência da guerra fria e sob o manto da pseudopreocupação de proteger o Brasil e a Amazônia do avanço internacional e do comunismo, história antiga replicada sempre que convém a determinados governantes.

O município de Santarém, na época, vivia sob a condição de Área de Interesse da Segurança Nacional e desde essa experiência a interiorização da ES pública só foi possível pelos vários acordos estabelecidos (federal, estadual e municipais). Nesse caso, orientados pelo ciclo expansionista dos governos militares para atender à Região Norte e a amazônica, a fim dessas contribuírem com o desenvolvimento econômico do País. Todavia, não se pode esquecer que em âmbito regional essa presença só se tornou viável, no interior do Pará, naqueles municípios onde foi possível firmar parcerias, por meio de convênios entre a universidade, o Governo do estado e as prefeituras municipais.

Verdadeiramente, tudo aconteceu como foi possível, no cenário da época, aliás penso que não podia ser diferente naquelas circunstâncias socioeconômicas e políticas. Enfim, se não tivesse ocorrido nas condições possíveis, o diferente contestável teria sido deixar as populações regionais na mão, como se diz popularmente, porque sem haver este atendimento, muito provavelmente, a espera teria sido nossa companheira por mais tempo. Por isso, entendo que ter vivido esta condição imposta, em vez de envergonhar ou constranger, mostra o quanto desde o início a "Grande Águia" foi ousada, agressiva, aguerrida e comprometida com as populações do interior. Ela, corajosamente, decidiu voar de Belém para vir pousar no "coração" da Amazônia, e, o som do seu primeiro voo ainda produz ecos de um tempo ido, refletido no presente, de diferentes ângulos e formas, para arquitetar a composição dessa história linda que merece ser lembrada sempre.

Para iniciar a sua primeira experiência pioneira de interiorização, resolvidos os impasses junto ao CFE e o MEC, a UFPA começou os encaminhamentos internos para regulamentar a sua atuação intensiva e extensiva, espaços interioranos, em atenção às determinações do MEC e aos apelos das sociedades regionais. O Projeto da IFES foi enviado ao CFE, sendo aprovado pelo Parecer n. 663/1970, que também continha as normas orientadoras da expansão da IFES (sede e interior) e dos Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Roraima. Após o CFE e o MEC autorizarem, na Instituição era reiterada a responsabilidade do CED com a organização e o funcionamento de cursos de Licenciatura de Curta Duração (Polivalentes e Monovalentes de 1º Ciclo), em regime parcelado, intervalar intensivo.

Após ser aprovado o Parecer n. 663/1970, foram autorizados pelo MEC Cursos Especiais de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo, nas áreas de: Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Pedagogia para o 1º Grau (Habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar) e Licenciatura Monovalente em: Português, Francês Inglês, Geografia, História, Matemática, Ciências e Artes Práticas (Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar). Finalmente, a Universidade Federal do Pará podia se deslocar para atuar no interior do Pará.

Para dar conta dessa responsabilidade, no dia 14 de outubro de 1970, foram criados os Núcleos de Educação (NE), como subunidades regulamentadas internamente pela Resolução n. 39/1970, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - Consepe. Esta regulamentação orientava a instalação de Núcleos em 05 Municípios-Polos, estando os NEs vinculados ao Centro de Educação (CED), para dar funcionalidade aos Cursos Polivalentes de

1º Ciclo, seguindo o modelo renovado das atividades extensionistas do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), parceiros do MEC na capacitação de recursos humanos para a Educação Básica no País.

Depois de serem assinados convênios com o Governo do Pará, do Território Federal do Amapá e a Delegacia Estadual do Ministério da Agricultura, a interiorização de cursos superiores ganhou materialidade nos municípios paraenses de Abaetetuba, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure e nos Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, conforme o excerto abaixo:

> [...] A estrutura precursora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) veio com a montagem em 1970 do "Núcleo de Educação em Macapá" (NEM), ligado à Universidade do Pará (atual UFPA). No NEM, passaram a ser oferecidas cerca de 500 vagas de licenciatura de curta duração no campo do Magistério, no intuito de reverter o atraso de pessoal nesse sentido na região do Território Federal do Amapá, e formar um quadro permanente e qualificado, eminentemente regional.
>
> A partir de 1976 a Universidade do Pará, hoje UFPA, e a Universidade Federal do Acre (UFAC) passaram a trabalhar em conjunto na construção de "Núcleos Avançados em Educação" em vários municípios do Território Federal. Em 2 de março de 1983, foram absorvidos os cursos superiores oferecidos pela UFPA e pela Escola Superior de Educação Física do Pará, passando a ser geridos pela UNIR, sendo os tais: Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras (Português e Inglês); Licenciatura em Ciências - Matemática; e Licenciatura em Pedagogia - Supervisão Escolar [...].

No estado do Pará, para concretizar a primeira experiência foram pactuados e firmados convênios com as Prefeituras dos Municípios-Polos. Isso envolveu 14 microrregiões com oferta de cursos superiores de graduação. Portanto, a pactuação instalou consensos entre a cúpula da UFPA, o Governo paraense (via autoridades instituídas, da Fundação Educacional do Estado do Pará e depois da Secretaria de Estado de Educação) e as Prefeituras Municipais onde foi possível firmar parcerias.

Firmados os acordos e as parcerias, a UFPA por meio do Centro de Educação, instalava os Núcleos de Educação (NEs): o de Belém extensivo ao município de Benevides; o de Santarém extensivo a Belterra; e os de Abaetetuba, Castanhal, Bragança e Cametá. Nos então Territórios Federais: em Amapá, o de Rondônia extensivo a Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Pi-

menta Bueno, Ariquemes e Vilhena; e o de Roraima. As condições de instalação e manutenção constavam nos convênios firmados com o estado, os municípios e ou órgãos privados, envolvendo responsabilidades como: recursos financeiros; instalações e equipamentos dos prédios; indicação do pessoal de apoio; construção de prédio próprio e passagens para visitas de inspeção. Os Núcleos de Santarém e Castanhal, foram criados por meio da Resolução n. 39 de 14/10/1970 - Consun/UFPA; o do Amapá, Resolução n. 03 de 14/10/1979 - Consun/UFPA; em Rondônia, Resolução n. 670 de 5/08/1980-Consepe/UFPA e em Roraima, via Resolução n. 91, de 8/07/1981 – SEGE/UFPA.

De acordo com a Resolução n. 39/1970 – Consun/UFPA, "Os Núcleos de Educação serão dirigidos por coordenadores, designados pelo Reitor" (Art. 4º). "Os Coordenadores serão escolhidos em lista tríplice, constituída de Licenciados em Pedagogia, organizada pelo Conselho do Centro (§ 2º) ", e "Os Núcleos de Educação terão os professores e auxiliares designados pelo Reitor, mediante indicação do Diretor do Centro de Educação (CED), de acordo com os cursos que estivessem sendo ministrados" (Art. 6º), para efetivar o seu funcionamento. Posteriormente, pelas disposições finais e transitórias da Resolução de n. 549, de 09 de dezembro de 1985 – Regimento da Reitoria da UFPA, "Os Núcleos Universitários, coordenados por um professor designado pelo Reitor ficam integrando a estrutura da Reitoria" (Art. 167) e "Os Coordenadores de Núcleos Universitários equiparam-se para todos os fins de direito aos Coordenadores de Núcleos de Integração" (Art. 169).

Sobre as memórias buscadas acerca das primeiras experiências de interiorização executadas a partir do NE/UFPA/Santarém, estas serão apresentadas considerando três momentos históricos distintos: o primeiro de 1970 a 1990 – com a oferta de Cursos Intervalares ou Regime Seriado de Recesso; o segundo de 1991 a 2001 – com a consolidação dos cursos regulares e permanentes; e o terceiro de 2002 a 2009 – com a consolidação da transição da IFES para o modelo multicampi e sua mediação para afirmar a criação e instalação da UFOPA.

Vencidos os trâmites institucionais internos e legais, a UFPA estava autorizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Ministério da Educação (MEC), com a anuência do seu Conselho Universitário – Consun/UFPA, a ofertar cursos superiores públicos no interior do Pará, funcionando em Núcleos de Educação (NE), criados e instalados para a finalidade.

4.2 O MUNICÍPIO DE SANTARÉM SE TORNA POLO REGIONAL DE INTERIORIZAÇÃO DA UFPA, NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA LEGAL, NA REGIÃO OESTE DO PARÁ

> Minha terra tão querida, meu encanto, minha vida, Santarém do meu amor. Deus te deu tanta riqueza, enfeitando a natureza, que inspira o teu cantor...Wilson Fonseca – Terra Querida (1961)

Santarém do Pará, minha terra tão querida! Terra onde nasci, fui criada, estudei, me formei, casei e exerci parte da minha atuação profissional na educação superior, experiência que somada ao tempo exercido na Educação Básica, em Óbidos (minha terra de coração), totalizou 46 anos no exercício da docência. Santarém, essa terra tão querida para santarenos nativos e os que veem e ficam, finalmente era agraciada com um NE da UFPA para alojar e implementar a sua primeira experiência de oferta de cursos superiores no Oeste do Pará. De início foi denominda "Município-Polo" de formação de profissional da educação básica, depois "Polo Universitário Regional" de formação superior pública, em diferentes áreas do conhecimento.

Por sua localização geográfica, o município de Santarém se encontra instalado na parte central da Amazônia, razão da região ser conhecida como o "coração" da Amazônia. A cidade dista de Belém a capital do estado do Pará, 1.369 km (807 km em linha reta) e ocupa uma área de 17,8 mil km², e de Manaus, capital do estado do Amazonas, 722 km em linha reta. A cidade se situa na confluência de dois gigantes, suas "estradas fluviais": o rio Tapajós e o rio Amazonas que, com suas águas de cores e temperaturas diferentes, não se misturam e correm paralelos, embelezando o cenário ambiental, quando se observa o maravilhoso "Encontro das Águas", fenômeno natural resultante do abraço dos dois gigantes, que coladinhos mantém as suas águas sem se misturarem, marca indelével da cidade, lindamente observada de toda a sua orla fluvial, mas melhor visto da Praça do Mirante do Tapajós, instalada no alto de uma colina em seu entorno. Uma maravilha para quem chega à cidade, principalmente, por via fluvial é um verdadeiro encanto para santarenos e visitantes de todas as partes do País e do mundo. Santarém, conta com bons hotéis, restaurantes e outros serviços para atender à demanda crescente do turismo regional.

A cidade é mundialmente conhecida pelas maravilhosas belezas naturais que a envolvem e circundam. É rica em ambiência natural como as belas praias de águas doces e límpidas do rio Tapajós, dentre as quais se destacam Ponta de Pedras, Carapanarí, Pajuçara e Alter do Chão que se tornou conhecida mundialmente como o "Caribe Brasileiro", embora as praias do seu afluente

o rio Arapiuns também consigam ser ainda mais lindas e mais límpidas, com destaque para a praia do Icuxi, a Ponta do Toronó e a praia da Ponta Grande.

Santarém impressiona pela riqueza gastronômica; pela fartura da pesca; pela cultura e as belezas do seu artesanato; pela sua bela orla fluvial, local apropriado para caminhar nos finais de tarde às margens dos rios Tapajós e Amazonas, apreciando os rios e suas nuances, o belíssimo "Encontro das Águas" e o movimento diverso de toda sua extensão, onde se pode parar em diferentes quiosques, para degustar as comidinhas típicas, ou ir ao antigo "Trapiche Municipal", hoje o Terminal Fluvial Turístico, comprar lindos artesanatos e ou apreciar as gostosuras do restaurante "Massabor", ouvindo uma boa música e se divertindo com o carimbó, dança de ritmo animado e contagiante que anima os turistas, convidando-os a entrarem na roda para dançar e brincar com alegria e descontração.

A receptividade acolhedora do povo Santareno faz os visitantes se encantarem com a cidade e sua população, razão do desejo de querer ficar ou voltar, e, de fato, muitos vêm, se encantam e ficam, ou voltam para ficar, vindos das mais diferentes regiões do País e do mundo. Por seus tantos encantos e belezas, inclusive, dos seus dois eternos namorados: rio Amazonas e rio Tapajós, que "paralelos no caminho, disputam o seu carinho, numa luta tão feroz", como diz a música. Portanto, não por acaso a cidade de Santarém é conhecida poeticamente como a "Pérola do Tapajós".

Por ser uma das cidades mais antigas da região, fundada em 1661 e elevada à categoria de cidade em 1948, está incluída no plano das cidades históricas do Brasil. A antiga Prefeitura, hoje o "Centro Cultural João Fona", guarda relíquias da antiga cultura indígena do Tapajós, base da sua origem histórica que atrai muitos turistas e visitantes. Santarém é sede de um dos municípios localizados geograficamente na Região Oeste do estado, da Mesorregião do Baixo Amazonas Paraense (BAM- Pa) e se apresenta no contexto regional como centro urbano ou cidade de porte médio,[4] hoje é o Núcleo de uma metrópole regional.

A Mesorregião do Baixo Amazonas Paraense, que aloja o município de Santarém, representa uma das seis mesorregiões do Pará e é formada por 15 municípios organizados em três microrregiões: 1) Almeirim: Almeirim, Belterra, Curuá, Placas e Porto de Moz; 2) Óbidos: Faro, Juruti, Óbidos Oriximiná e Terra

4 Cidades de porte médio, centros intermediários, cidades médias, centros urbanos médios, cidades com posição intermediária na hierarquia urbana brasileira e cidades de extrato médio, correspondem a termos similares (ANDRADE; LODDER, 1979, p. 36, *apud* PEREIRA, 2004, p.13). O termo é usado em urbanismo para designar cidades que abrigam de 100 mil a 500 mil habitantes e exercem o papel de subsidiárias no atendimento da região onde se localizam.

Santa; e 3) Santarém: Alenquer, Monte Alegre, Prainha e Santarém. A cidade é considerada estratégica nos planos de integração subordinada da Amazônia.

Dados do IBGE (2010), mostram que o município apresenta uma população residente de 294.580 mil pessoas, sendo 215.790 na zona urbana e 78.790 na zona rural ou campo (Terra Firme e Várzea), por referências mais atuais, apresenta uma densidade demográfica de 12,87 hab/km². Pelos dados do IBGE (2020), a população estimada era de 308.339 habitantes. Com esta população o município se mantém como o terceiro município mais populoso do Pará, sétimo município da Região Norte e 83º entre os municípios mais populosos do Brasil, ocupa uma área de 22.887,080 Km², com 77 Km² compondo a sua área urbana. O município limita-se ao Norte com os municípios de Alenquer, Monte Alegre e Óbidos; ao Sul, com Mojuí dos Campos, Ruróplis, Placas, Uruará e Belterra; ao Leste, com Prainha; ao Oeste, com Juruti.

Por sua estrutura e diversidade de bens e serviços, Santarém é um polo socioeconômico estratégico na e para a região, mantendo outros municípios de menor porte da região com informação, tecnologias, bens e serviços e mesmo representação política, ainda que essas condições sejam bastante limitadas por sua localização geográfica em relação à capital do estado. Esta condição regional, faz de Santarém um polo regional que atende às necessidades das diferentes populações do seu entorno, o que lhe confere o papel de cidade subsidiária, inclusive, no atendimento ao grande consumo da Mesorregião e das Microrregiões do entorno, além da Mesorregião do Sudoeste paraense. Santarém está entre as dez cidades mais populosas do Pará e entre as principais cidades médias do País, pelo tamanho da sua população, por sua situação geográfica favorável na região, sua relevância regional em encurtar o distanciamento geográfico, em relação às grandes áreas metropolitanas do Brasil, e, por dispor de bens, serviços e mesmo empregos aos municípios do seu entorno.

Na composição econômica paraense, Santarém desponta entre as cinco cidades com maior capacidade de recolhimento do Imposto de Circulação de Mercadorias e Isenções (ICMS), é um dos principais polos de escoamento de soja da região. Se mantém como a cidade com maior poder aquisitivo da região, embora este poder não atinja 10% do poder de compra da capital. Por sua posição político-administrativo e regional limítrofe,[5]

5 Na Constituição de 1937, já constavam as primeiras referências legais sobre o grupamento de municípios limítrofes para a instalação, exploração e administração de serviços públicos comuns, formando uma conturbação, na qual o centro ou núcleo está localizado na cidade central. Elaborado a partir do "Estudo de delimitação das regiões metropolitanas paraenses: região metropolitana de Santarém" (2017, p. 9)..

tornou-se referência para um conjunto significativo dos municípios do Baixo Amazonas e do Tapajós, em razão de ser o centro regional que processa a combinação de atividades comerciais e industriais e por representar o ponto de equilíbrio entre estes setores, informa Pereira (2004).

No contexto regional, Santarém funciona como centro sub-regional, por representar o nível intermediário entre as cidades de zona e as cidades regionais em acordo com o que indicam estudos do autor (Idem), razão da cidade constituir-se núcleo polarizador da vida social da população que reside nos municípios localizados às margens do Amazonas. Segundo o IBGE (2018), Santarém tem o 13º PIB entre os 30 maiores municípios do Norte brasileiro;[6] pelo Censo (2022), por sua população a cidade ocupa a terceira posição hierárquica no estado do Pará; mas pela concentração de serviços, por abrigar serviços de alto padrão e sofisticação, contar com várias universidades com centros de pesquisas, com laboratórios e clínicas especializadas, com meios de comunicação de massa e a revenda de produtos de importação, a cidade se sobressai em diferentes níveis, de acordo com o grau de importância que exerce na região, exerce a primeira posição hierárquica no Oeste e no Sudoeste do estado. Entretanto, independente da sua organização e funcionalidade, Santarém reflete as desigualdades social, espacial e regional do Pará e da região amazônica; o município é subordinado às orientações da capital do estado (Belém), onde se localizam os centros decisórios de gestão do estado do Pará.

A condição de centro intermediário entre as pequenas cidades e os grandes centros urbanos da região e do País, faz da cidade a base principal para o deslocamento dessas populações rumo a outras cidades da região amazônica e a outras regiões brasileiras, seja no espaço territorial interno ou externo. Através do seu porto fluvial, além de estabelecer ligação entre as grandes capitais da região Belém/Pará e Manaus/Amazonas, o faz com outros estados para além da sua área de abrangência, com outras regiões e estados brasileiros e outros países. Para atender os fluxos dessas idas e vindas para outros centros urbanos, Santarém dispõe como intermediação, além do Aeroporto Internacional, do Porto fluvial, e deTerminais: hidroviário e rodoviário, o que faz da cidade o segundo maior movimento de passageiros do estado paraense, superado apenas pelo movimento que acontece, em Belém, a capital paraense.

6 GLOBO. G1 e Região. **Segundo levantamento do IBGE, Santarém tem 13º PIB entre os 30 maiores municípios do Norte**. Publicado em 17/12/2020. Disponível em: Segundo levantamento do IBGE, Santarém tem 13º PIB entre os 30 maiores municípios do Norte | Santarém e Região | G1. Acesso em: ago. 2022.

Sua estratégica localização e intermediação regional, lhe coloca como a cidade que apresenta maior e melhor estrutura de saúde (mais hospitais, inclusive, regional, de alta complexidade, além de serviços especializados de radiografia, cirurgia, exames laboratoriais, exames que dependem do uso de tecnologias mais sofisticadas e outros); na educação básica e superior pública e privada (maior diversidade de vagas e cursos em instituições de nível superior, pública ou privada, o que representa quase 80% das vagas disponibilizadas/ano), em relação à cultura e ao lazer (apresenta exclusividade na disponibilidade de cinema, teatro e casas de show), dispõe de dois Shopping Center que atraem pessoas de toda a região.

Santarém é uma cidade de porte médio, que conta na atualidade com um quadro representativo e diversificado de instituições de ensino superior (IES) em relação à dependência administrativa, razão de disponibilizar para a sociedade Santarena e para a região cursos de graduação e/ou pós-graduação, presenciais e à distância, contribuindo com a formação acadêmica da população de toda a região. Então, é verdade que na dinâmica regional da Mesorregião do Baixo Amazonas e do Sudoeste paraense, no Oeste do Pará, Santarém media e aproxima as pequenas cidades do interior dos grandes centros urbanos regionais, nacional e internacionais; além de produção, circulação e consumo do processo de acumulação capitalista e garantir suporte e sustentação à estrutura econômica, política, cultural e educacional.

Convém registrar que o estado do Pará conta hoje com mais uma área de integração entre seus municípios, em condição de contribuir para desenvolver o Oeste paraense - a Região Metropolitana de Santarém.[7] A criação que lhe deu o *status* de metrópole, foi pensada e projetada para contribuir com a integração, organização, planejamento e a execução das funções públicas de interesse comum das localidades, composta pelos municípios de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra. Acreditam os seus propositores que sem esta intermediação, indiscutivelmente, a Região Oeste do Pará, que por anos sofre de inúmeras carências, dificuldades e limitações, padeceria ainda mais, pelas enormes lacunas existentes, inclusive, entre os diversos níveis de cidades e os respectivos papéis assumidos na divisão social e territorial da gigantesca Amazônia e do também gigantesco "continente" paraense.

7 A partir da proposta de autoria do ex-deputado estadual Carlos Martins (Santarém), desarquivada por meio de requerimento apresentado pelo deputado Zé Maria (Juruti), cuja relatoria foi o deputado Airton Faleiro (Santarém). Em, 17 de janeiro de 2012, o então governador do Estado do Pará, Sr. Simão Jatene, sancionou a Lei Complementar n. 079/2012 que criou a Região Metropolitana de Santarém, composta pelos Municípios de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra, com base no § 2º do Art. 50 da Constituição Estadual atual.

4.3. A UFPA ADOTA ESTRATÉGIAS E INSTALA AS CONDIÇÕES VIABILIZADORAS DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS INADIÁVEIS PARA SUPERAR A EXCLUSÃO EDUCACIONAL.

Para superar as inúmeras limitações contextuais já referenciadas, a UFPA precisou adotar estratégias para ajudar na viabilização da formação dos profissionais da educação básica. Antes de relatar as estratégias adotadas pela Instituição para realizar essa formação, convém lembrar que desde 1966, com a OIT/Unesco, há bastante tempo já se ouvia falar sobre as perspectivas da melhoria de qualidade do ensino estar articulada à qualificação e à valorização docente, traduzida em condições concretas de formação, trabalho e remuneração desses profissionais. No Brasil, esta questão foi potencialmente intensificada com a homologação da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), as condições reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e por outros instrumentos legais aprovados no País.

Não obstante toda esta regulamentação e sua divulgação, principalmente, sobre a valorização dos profissionais da educação, ainda hoje esta é uma questão negligenciada tanto pelo Estado nacional e os federativos quanto por autoridades educacionais regionais e locais, seja por justificativas relacionadas às mudanças do mercado de trabalho, que induzem a reformas educacionais, ou seja pela omissão de governos em cumprir a legislação que deveria estabelecer ações políticas concretas e comprometidas com os direitos sociais e não apenas com setores da economia.

Revendo a história, é possível ver que hoje as mudanças do mercado de trabalho e as produzidas pelas reformas educacionais ou por posturas políticas (federais, estaduais ou municipais) têm imposto limites e dificultado essa valorização profissional. Nas décadas de 1960 e 1970, principalmente no interior, como referido, a situação era calamitosa e degradante, fosse em relação à questão salarial ou à carreira, as condições de trabalho ou a garantia de uma formação que qualificasse os profissionais para o exercício da docência na educação básica ou superior.

Com raras exceções, no interior da região não existia a formação superior e a maioria dos profissionais de educação não apresentava esta formação. O pouco que existia, além de deficitário, se apresentava como uma questão de difícil solução pela imprevisibilidade do Estado brasileiro e os diferentes governos. Tanto que na década de 1980, os poucos profissionais

com esta formação, na região, eram os que haviam cursado Licenciatura Curta, na UFPA, na década de 1970.

Nos municípios do interior, era fato, a Educação Básica do Pará pedia socorro. Tanto isso é verdade que, mesmo após as duas primeiras experiências de interiorização da UFPA, em 1985, consta no Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997), que das 34.941 funções docentes existentes no estado, 43,14% eram ocupadas por professores leigos (docentes sem formação em Magistério ou Licenciatura), ou seja, quase 50% dos professores paraenses não eram qualificados para o exercício do magistério básico. Portanto, era preciso estabelecer estratégias e encontrar saídas viáveis e ousadas que resolvessem tão discrepante problemática regional, pois, havia premência em melhorar o atendimento dos estudantes na educação básica e consolidar a oferta de educação superior nas regiões interioranas.

Esta condição deficitária também foi decisiva para a "Grande Águia" levantar voo rumo ao interior do Pará. Contudo, após a decisão tomada era preciso definir como desenvolver a oferta de cursos superiores no interior, sem "quase nada". A condição começou pela estratégia-meio para interiorizar, foi preciso a Universidade dispor da extensão universitária, como referido, adotando a experiência do CRUTAC, do CENAFOR e do Projeto Rondon. O curioso é que na época, muitas universidades em todo o País, para as suas experiências de interiorização de cursos superiores, adotaram o mesmo recurso, por se tratar de um meio existente na própria instituição, que apresentava suporte legal.

Sobre interiorizar usando a extensão universitária, estudos como os de Oliveira et al (2006) indicam que após a institucionalização das primeiras universidades, a extensão universitária passou a representar um elemento de ligação entre a universidade e a sociedade como forma de prestação de serviços diversos às comunidades. A extensão poderia ser adotada, inclusive, como recurso emergencial na oferta de cursos superiores de graduação, particularmente, com a finalidade de formar professores da educação primária. Portanto, o uso da extensão universitária se tornou referência de inserção da ES no interior não apenas no Pará.

No entanto, para essa execução, após ser decidida a estratégia-meio, e, por se tratar da formação de profissionais ativos das redes públicas de Educação Básica, sobre em que tempo realizar a formação, a opção foi por organizar a oferta em etapas, em regime "intervalar intensivo", por ocorrer nos intervalos das férias escolares, em funcionamento intensivo de, no máximo oito horas de aulas diárias. Foi a saída viável para os professores

em exercício do magistério, conseguirem obter sua formação, em nível de graduação; funcionava como uma espécie de contrapartida dos profissionais para a própria formação. Assim, os professores que pretendiam obter essa formação, teriam de renunciar de suas férias, e, tentar negociar algum descanso no retorno de cada etapa, isso era possível em alguns momentos, dependendo da sensibilidade humana dos Prefeitos, Secretários de Educação e Diretores de Escolas, mas nem sempre era possível.

Definidas as estratégias de funcionalidade, a UFPA percebeu a necessidade de ser pensado como solucionar outras questões determinantes, antes ou concomitante à realização das primeiras ofertas de cursos e depois para garantir a consolidação dos cursos superiores instalados nas diferentes mesorregiões paraenses. Assim, no intuito de solucionar as problemáticas pré-existentes, no interior, a UFPA produziu e alojou outra tradição relacionada à formação de profissionais para atuarem na educação básica e superior, relacionava-se com a expressa preocupação em assegurar condições aos professores, tanto para concorrerem às vagas disponibilizadas visando cursar graduação e pós-graduação, quanto para exercerem a docência universitária na posteridade, objetivando garantir a presença da ESP na região.

Antes de tratar sobre a falta de formação dos professores para atenderem a educação básica vale lembrar, que em 1946, através do Decreto-Lei n. 8.777/1946, o Governo brasileiro dispôs que: "o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou particulares sob regime de inspeção federal, seria permitido somente a professores registrados no Departamento Nacional de Educação (Art. 1°) ". Para instalar estas condições, o MEC precisou publicar o Decreto n. 34.638/1953 que instituía a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), para fomentar o ensino secundário no País. As táticas estabelecidas pela Cades envolviam a oferta de Cursos de Orientação preparatórios aos "Exames de Suficiência", a fim de obtenção de registro do MEC para ensinar em cursos secundários. Em 1954, a Portaria Ministerial n. 478/1954 reiterava o encaminhamento e disciplinava o recrutamento de professores para este nível de ensino, em ampla expansão no Brasil. A LDB de 1961, referendou esse recrutamento, ao ressaltar no Art. 117: "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".

No contexto regional, para atender os dispositivos legais e dar funcionalidade ao ensino secundário, em Santarém e região, por meio de parceria realizada com o MEC, via Delegacia Regional do MEC, instalada no Município, foi ofertado o "Curso de Treinamento de Professores – CADES", que funcionou no Ginásio Santa Clara, no período de 02 a 27 de janeiro de 1987, sob a orientação do Professor Adalberto Bezerra da Silva, segundo consta no Guia para a História da Educação em Santarém (1995, p. 11). A UFPA marcou presença na região, na coordenação do Curso, o objetivo era preparar professores para ensinarem as matérias: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral. Este Curso de Orientação foi o único a ser realizado na região, visando o "Exame de Suficiência" que atenderia a cidade, contudo, envolveu professores dos municípios da região que ofertavam cursos secundários.

Essa experiência precedeu a oferta de cursos superiores, em Santarém e região, entretanto, além de preparar professores para a docência no ensino secundário, ajudou significativamente a habilitar professores das redes públicas, a concorrerem às vagas disponibilizadas pela UFPA, em cursos de Licenciatura de Curta Duração, nas décadas de 1970 e 1980. No edital do primeiro Concurso Vestibular (1970) consta: "Os candidatos classificados [...] terão direito à matrícula da especialidade de opção [...], a segunda prioridade será os que "tenham registro de professor obtido em exames de suficiência" (Item 2, do Art. 20).

Outra estratégia vital criada pela IFES para a oferta das Licenciaturas, tomou por base a Resolução n. 39/1970 - criou o NE de Santarém (Art. 3º, alínea b). A Universidade tomou uma decisão que exigiu capacidade criativa e inovadora, ao propor uma ação a ser realizada pari passu com a execução do I Projeto Norte de Interiorização. A elaboração e aprovação do Projeto Gavião I e II, que previa uma formação especial, sob a responsabilidade da UFPA/Proex, aprovado pela Resolução n. 090/1984 – CEE, para promover a habilitação de Professores Leigos ao nível de Ensino Fundamental e Médio - Área de Magistério – destinada a docência de 1ª a 4ª série do 1º Grau. O objetivo era "capacitar professores leigos do interior do Pará das redes públicas", inclusive, os de escolas rurais ou do campo, obtendo essa formação os professores se habilitavam a concorrer às vagas dos Cursos de Licenciatura ofertados em suas regiões.

Sobre a atuação de professores leigos, consta no Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997), que até o final da década de 1990, este número havia caído para 31,78%. Este decréscimo positivo indicava que a UFPA exercera um papel de fundamental importância, embora nesta década, o

gradual aumento da oferta do ensino Pré-Escolar, tenha contribuído para elevar o índice de professores leigos de 34,38% para 39,81% nas escolas da zona urbana, e nas escolas rurais este índice foi ampliado de 57,01% para 70,0%. Vale ressaltar que no interior, talvez, devido a atrasos e limitações, torna-se bastante comum a constatação de que quando se pensa ter resolvido uma questão, descobre-se que existem tantas outras a serem resolvidas. Contudo, a condição de penúria que marcava as regiões deixadas no esquecimento pelo poder político e socioeconômico era lamentável.

O Projeto Gavião I e II, de início foi proposto e coordenado pelo saudoso Professor David Maria de Amorim e Sá, a partir do município de Castanhal (1982 a 1986), onde formaram 890 professores na habilitação Magistério. Expandiu-se, gradativamente, e atingiu mais de 50 municípios do Pará. A meta inicial era capacitar 9.500 mil professores leigos, em exercício nas escolas rurais do Pará. Em 1992, por meio de convênio estabelecido com a SEDUC já havia alcançado 107 dos 128 municípios do estado, tendo matriculado cerca de 10.070 professores leigos, em sintonia com a Grade Curricular da SEDUC. As instituições envolvidas no projeto: eram a UFPA/SEDUC e SEMECs, que trabalhavam em parcerias, visando melhorar a qualidade do curso e o desenvolvimento educacional local e regional (Tavares, Pinho e Cabral, 1982).

O Relatório (1982) mostra que o Projeto Gavião I e II deviam funcionar no *Campus* de Santarém, apenas nos anos de 1990 e 1991, no entanto, sua oferta foi expandida até 1993, para atender os municípios de Alenquer, Aveiro, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Rurópolis, Santarém, Terra Santa (Gavião I) e Alenquer, Aveiro, Itaituba, Oriximiná, Rurópolis e Santarém (Gavião II). Desse modo, formou 799 professores leigos desses municípios na habilitação Magistério, de nível Médio.

Acerca da capacitação de professores leigos, em escolas da rede estadual de ensino, consta no Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997, p. 27), pelas análises de Burlamaqui (*apud*, Costa, 2014. p. 213).

> No que tange à capacitação do professor leigo, a SEDUC já vinha trabalhando segura e precisamente, visando a melhoria da qualidade do ensino, em convênio com prefeituras municipais e sob a coordenação da UFPA, através do Projeto Gavião. Em 1995 foram habilitados 10.099 professores leigos da zona rural do Estado, beneficiando 107 municípios, e também 10.515 professores titulados do Ensino Fundamental e Médio da capital e interior do Estado.
>
> Em 1996 o Programa de Capacitação foi intensificado, com destaque para a continuidade do Projeto Gavião, voltado para a capacitação de leigos. Ao todo, foram capacitados 17.310 profissionais da educação estadual.

Os registros mostram que a meta do Projeto Gavião I e II foi cumprida positivamente, de forma gradual em âmbito estadual. Tavares; Pinho e Cabral (1982, p. 3) informam que no total o Gavião I (formação em nível de Ensino Fundamental) formou no interior do Pará 7.077 professores das escolas rurais. O Gavião II (formação na habilitação Magistério de nível Médio) formou 9.811 profissionais, ver Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo dos professores concluintes do Projeto Gavião I e II no Pará – 1984 a 2002.

CONCLUINTES	1987 a 1995	1996 a 2000	2001 a 2002	TOTAIS GERAIS
Gavião I	6.125	952	___	7.077
Gavião II	3.945	4.334	1.532	9.811
SUBTOTAIS	**10.070**	**5.286**	**1.532**	**16.888**

Fonte: Elborada a partir do Relatório de Tavares; Pinho e Cabral (*Idem, Ibidem*).

O O Projeto Gavião, nas duas versões, ajudou fortemente o desempenho da UFPA no interior do Pará, principalmente, naqueles municípios menores onde além de cumprir um papel de alta relevância social e educacional, ajudou a reduzir drasticamente o número de professores leigos, fenômeno fortemente observado nas periferias das cidades e escolas rurais ou do campo.

Entretanto, consolidar cursos superiores no interior paraense continuava a não ser algo simples e fácil, pois as adversidades existentes não eram poucas. Na divulgação dos seus primeiros editais para a seleção de docentes, a UFPA teve de enfrentar outro forte desafio. Em Santarém, e em toda a extensão da sua região do entorno, não existiam professores com formação em nível de pós-graduação para concorrer aos seus editais. Essa situação era agravada porque os candidatos aprovados na seleção, originários de outras regiões e outros estados, não se adaptavam à cidade e à região e não ficavam nos *Campi* do interior, isso acabava gerando muitas situações desagradáveis e de difícil solução.

Era preciso encontrar uma saída viável para resolver essa problemática. A "Grande Águia" não vacilou, agiu rápido, ousou ao decidir: a) para garantir os primeiros editais, seriam selecionados professores com formação, em nível de graduação (Auxiliares de Ensino) que apresentassem ampla e comprovada experiência na educação básica. Se aprovados, no exercício da docência, teriam como tutores professores mestres e doutores do *Campus*-Sede; b) para solucionar a falta de qualificação, em

nível de pós-graduação, decidiu habilitar os seus primeiros professores, com a oferta de cursos de especialização, garantindo 30% das vagas para demanda social. Desse modo, "matava dois coelhos com uma só cajadada", como se diz na expressão popular, e podia dispor de pós-graduação para os seus profissionais, assim como podia contar com candidatos aptos a concorrerem aos seus novos editais públicos.

A partir dessa decisão e seus encaminhamentos, entre 1992 e 1994, a UFPA iniciava a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* em seus *Campi* do interior, conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Cursos de Pós-graduação *lato sensu* ofertados pela UFPA – *Campi* de Interiorização – 1992 a 1994

CAMPI	ANO	CURSO
Abaetetuba	1994	História da Amazônia
Bragança	1994	História da Amazônia Educação Ambiental
Castanhal	1993	Docência no Ensino Superior
	1994	Docência no Ensino Superior História da Amazônia Educação Ambiental
Marabá	1993	Docência no Ensino Superior
	1994	Docência no Ensino Superior História da Amazônia Educação Ambiental
Santarém	1992	Docência no Ensino Superior
	1994	Docência no Ensino Superior História da Amazônia Educação Ambiental

Fonte: Elaborado pela autora a partir do estudo (2020).

A oferta de cursos de pós-graduação se ampliou, consolidando-se posteriormente, mas a decisão inicial e as ações consequentes foram vitais para consolidar os cursos de graduação, no município e na região. Detalhe: ao serem instalados cursos de pós-graduação no interior, a "Grande Águia" instalava e espalhava incentivo para o estudo constante e contínuo, não apenas dos seus estudantes ativos, mas, principalmente, de profissionais interessados em concorrerem aos editais da IFES e os que pretendiam dar prosseguimento aos estudos, como os seus primeiros egressos e de outras IES. Dessa forma, a Instituição ajudava a instalar, em curto prazo, a cultura

universitária, o gosto pela leitura no *Campus* e no município, e, em médio e longo prazo, extensiva a toda a região da sua abrangência geográfica.

Para encerrar as reflexões acerca das estratégias adotadas como saída viável, ressalto que o tempo passou no Pará e no Brasil, mas a História da educação continua evidenciando, que mesmo a efetivação de ações políticas mais fortes e mais especificas, como foi a de criação do Estatuto do Magistério do Pará (Lei n. 5.351/1986), não conseguem resistir, sobreviver e ou continuar. Assim, tampouco conseguem produzir as mudanças de comportamentos e atitudes necessárias, principalmente dos políticos locais, regionais e federais, eleitos pelo povo para a função de representá-lo, devendo, portanto, trabalharem em prol de beneficiar o social. Entretanto, nessa condição, o que deveria ser o maior primado político e social da região, infelizmente, caracteriza-se pelo agir em benefício pessoal, com finalidades plenamente eleitoreiras e comportamentos desviantes, como os que denomino de "patologias políticas".

Durante a expansão do *Campus* de Santarém, para seu entorno geográfico, a UFPA se empenhou bastante e, em momentos, até conseguiu ajudar a amenizar esta conduta desviante, mas a mesma se manteve e continua resistente, hoje representa um grande desafio a ser desvelado pela sociedade toda, a depender de conhecimentos científicos, políticos e técnicos projetados com esta finalidade. O tempo passou, a História da educação mudou e se expandiu, mas essas práticas desviantes permanecem, vergonhosamente, presentes em toda a região. Penso que cabe às instituições formadoras, indistintamente, cumprirem o papel vital de, ao formar, adotar estratégias científicas e de base política e ética, capazes de contribuir na solução dessas práticas que exigem ter conhecimento científico, técnico e ético, para se contrapor à exploração daqueles que, de posse de um poder emergido da própria sociedade, oprimem, exploram e sujeitam cidadãos, ao tripudiarem com as suas dignidades, por meio de acordos e conchavos políticos estabelecidos não apenas no campo da educação, mas da saúde, da segurança pública e de tantos outros.

4.4 A "GRANDE ÁGUIA" POUSA NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA PARA ATUAR NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO (1970-1990) E NO *CAMPUS* DE INTERIORIZAÇÃO DE SANTARÉM (1991-2009): ECOS HISTÓRICOS E TESTEMUNHOS DO TEMPO

A história é um profeta com o olhar virado para trás:
pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.
Eduardo Galeano (1971).

Ao sair de Belém para se situar no Oeste do Pará, a "Grande Águia" voou alto e pousou na linda orla de Santarém, viu, se encantou e ficou ao ver o rio Tapajós e o rio Amazonas abraçados, no belíssimo "Encontro das Águas". Veio para atender com educação superior pública o Baixo Amazonas e o Sudoeste paraense (Regiões de Integração do Pará), no contexto de concretização das políticas públicas instaladas após sob a homologação da CFB de 1967, que atribuia à União a competência para elaborar Planos Nacionais de Educação e Saúde (Art. 8º, inciso XIV), cabendo ao Ministério do Planejamento (MP) a responsabilidade de definir as diretrizes gerais para a elaboração do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), de 1968 a 1970. Nesse documento constam as diretrizes, as linhas de ação e os programas prioritários do Governo brasileiro da época. A educação superior se encontra registrada como Área Estratégica IX, identificada como "Infraestrutura Social", instrumento imprescindível ao desenvolvimento do País, particularmente, para dar suporte ao desenvolvimento socioeconômico da Amazônia Legal, com o planejamento da educação superior sendo apresentado como instrumento da racionalidade tecnocrática e economicista, de conformidade com os interesses do governo e da economia nacional.

Relatos de Becker (1982) indicam que, na época, para executar as políticas desenvolvimentistas para a região amazônica, o governo militar elegeu algumas áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do projeto de integração da grande área verde ao espaço da economia nacional. Com isso, pretendia o governo transformar essa grande porção de terra virgem, de espaço natural, em um espaço social funcional.

Ao buscar dados sobre a definição e delimitação das áreas prioritárias, encontrei nos anexos da Lei n° 5.727/1971 - dispõe sobre o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) de 1972 a 1974, dentre as áreas prioritárias ao desenvolvimento projetado pelo Governo brasileiro constam: "[...] os estados do Acre, do Amazonas, de Rondônia, dos antigos Territórios do Amapá e de Roraima e o estado do Pará, neste abrangendo a microrregião de Santarém, formada pelos municípios de Faro, Juruti, Óbidos, Monte Alegre, Alenquer, Oriximiná [...]".

Penso que isso evidencia que quando a UFPA decidiu interiorizar, a sua decisão não foi tão somente atender às exigências do MEC, o bom senso e a atenção para com o desenvolvimento regional também foram primordiais. Ainda que fosse por precisar acatar o determinismo das políticas do governo militar, referente à forte expectativa acerca do desenvolvimento das áreas prioritárias que envolviam os estados da Amazônia Legal, com a

política abrangendo a microrregião de Santarém, no Pará, não se pode esquecer ou desconsiderar que por ser a UFPA uma Instituição de vanguarda na região, pode ter pretendido manter essa posição como primordial.

É possível ver que a UFPA não só acatou a determinação oficial do MEC, como sua decisão acompanhou as tendências internacionais sobre a formação dos profissionais da educação e as diretrizes e direcionamentos da institucionalização de sistemas universitários latino-americanos de caráter mais regionalizado. Estes acontecimentos não foram frutos do acaso, desde o início houve fortes razões antecedentes e estas se originaram não apenas de diretrizes socioeconômica nacional, foram influenciadas também por diretrizes e direcionamentos internacionais.

Ao se instalar em Santarém, visando atender as duas Regiões de Integração do Pará, a IFES aceitou acatar o proposto para execução do I Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), de 1972 a 1974, quando a Amazônia Legal vivia uma condição regional de exploração e penúria, maquiada de desenvolvimento e progresso, o que exigia conhecimentos elaborados. Esta possibilidade fortalece a compreensão sobre o percurso histórico da UFPA, em Santarém, estar imbricado com a História do Pará e da Amazônia, seus efeitos políticos e sociais subjacentes e às políticas projetadas pelos governos militares, destinadas ao desenvolvimento socioeconômico da região. O foco real era bem mais expandir a economia e fortalecer o poder dos governos militares, do que mesmo atender às necessidades e interesses regionais e locais com a garantia de infraestrutura social básica, para melhorar as condições de vida e existência das populações regionais.

Isso é notório, tanto que após o primeiro período de interiorização, a UFPA sucumbiu ao apagão gerado pelo II PSEC (1975 a 1979), produzido por decisão do governo brasileiro visando avaliar os avanços produzidos pelo I PSEC, para somente após esta avaliação, serem estabelecidos os objetivos da educação nacional e as diretrizes para confirmá-la. Também é verdade que somente depois de serem detalhadas as estratégias do governo para o desenvolvimento e a expansão da educação no País, a partir do III PSEC (1980-1985), a interiorização da educação superior voltou à luz, no intuito de enfrentar problemas identificados nos encontros nacionais de planejamento, realizados com a participação de Secretários Estaduais de Educação, dentre os quais destacava-se a necessidade de universalização da educação superior obrigatória e a redução das desigualdades sociais e educacionais, segundo mostram registros da época.

Buscando entender melhor essas memórias, encontrei registros sobre a UFPA se movimentar para interiorizar desde a gestão do então Reitor Professor Dr. José Rodrigues da Silveira Netto (1960 –1969), cuja gestão teria projetado a criação dos Núcleos de Educação (NE) para funcionarem no interior do Pará, todavia, a ideia não progrediu de imediato e o projeto estacionou, sendo retomado depois para se concretizar na gestão do então Reitor Professor Dr. Aloysio da Costa Chaves (1969–1973). Encontrei registros indicando que a Interiorização da UFPA foi programada inicialmente para ocorrer em três fases: de 1970 a 1985, por iniciativa institucional e por determinação do MEC; de 1986 a 1990 – via Projeto de Interiorização, por iniciativa independente da UFPA e de 1991 a 1997 após a consolidação dos cursos ofertados, por meio do Projeto de Interiorização Institucional. Quando se compara com o que ocorreu, percebe-se que já havia sim uma pré-disposição para interiorizar.

Para desenvolver a presente narrativa, optei por delinear a presença da educação superior pública na região, considerando a operacionalização que caracterizou a forma como os cursos superiores foram ofertados (períodos intervalares e regular permanente) e o papel exercido pela Universidade em cada período, que passo a apresentar nos itens posteriores.

4.4.1 A "Grande Águia" se instala na confluência dos rios Tapajós e Amazonas e oferta cursos superiores no Município-Polo Santarém: o Núcleo de Educação e a experiência pioneira de interiorização (1970-1986).

Na Região Oeste do Pará, o Núcleo de Educação da UFPA de Santarém (NE/UFPA/Santarém) foi oficializado no dia 22 de dezembro de 1970 e participaram do evento o então Reitor Professor Aloysio da Costa Chaves e o Professor Antônio Gomes Moreira, este representando no ato a Direção do Centro de Educação. A primeira coordenação do NE/UFPA/Santarém (CED/Belém), em âmbito local, foi assumida pelo Professor Dr. Roberto Neves, da Faculdade de Matemática da UFPA/Belém, em atenção à regulamentação que orientava, a depender das matérias e disciplinas ofertadas, um dos professores ministrantes seria designado pelo Reitor (a) para coordenar e acompanhar a etapa.

Após serem regulamentados e instalados os Núcleos de Educação, a Universidade Federal do Pará aprovava a Resolução n. 40/1970, de 14 de ou-

tubro de 1970 – estabelece as normas do Concurso Vestibular para a oferta do Curso de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo.

No primeiro Exame Vestibular Especial realizado, só concorreram às vagas disponibilizadas pela Instituição professores atuantes na rede de escolas do ensino público de Santarém. Registros do Guia para a História da Educação em Santarém - Volume 2: Noticiário Jornalístico de 1964 a 1971 (1995, p. 23), mostram que foram inscritos 150 professores do Município, com 123 sendo aprovados e classificados, destes 23 eram homens e 100 eram mulheres. Concluída a fase de seleção e classificação dos candidatos, no dia 02 de janeiro de 1971, os jornais e rádios da Cidade divulgavam os nomes dos 123 primeiros professores/estudantes do NE/UFPA/Santarém.

Vencidas estas etapas, a UFPA dava início ao funcionamento das suas primeiras turmas de cursos superiores. O Núcleo de Santarém, alojou turmas dos Cursos de Licenciaturas Polivalentes de 1º Ciclo em Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Pedagogia, para atender o ensino de 1º Grau. A formação foi projetada para ocorrer no período de 1971 a 1973. Convém destacar um detalhe importante: o Curso de Pedagogia foi ofertado com 1.100 horas (Licenciatura Curta na Habilitação - Administração Escolar), sob a orientação do Parecer CFE n. 251/1962, contudo, diferente dos demais cursos iniciados, em 1971, este curso só entrou em funcionamento, em 1973, sua formação graduada, teve a duração de dois anos, funcionou nos anos de 1973 e 1974.

O regime adotado para o funcionamento dos cursos foi o "intervalar intensivo", as matérias e disciplinas eram ofertadas em tempo integral de no máximo 8 horas diárias, em etapas intervalares (no recesso escolar), sob a responsabilidade do Centro de Educação e ministradas por professores vindos de Belém para exercerem a docência no Núcleo. Sobre essa presença, Carvalho (2013) informa: "os professores da Universidade Federal do Pará que eram lotados, especialmente, no período do recesso escolar, iam ministrar aulas nos NEs do interior, embora, na época, também houvesse turmas funcionando em Belém".

As primeiras turmas interiorizadas funcionaram no então Colégio "Álvaro Adolfo da Silveira", hoje Escola Estadual "Prof. Álvaro Adolfo da Silveira", localizada na zona urbana de Santarém, na antes Avenida Presidente Roosevelt S/N, hoje Avenida Marechal Rondon S/N. O Diretor era o saudoso Professor Francisco Luís de Assis, o nosso querido "Chicão". Foi o primeiro espaço cedido pelo Governo paraense, via SEDUC, para alojar o NE/UFPA/Santarém (1970-1982), com a oferta de cursos de graduação, foi a escola onde estudei os Cursos Ginasial e Magistério.

Por estar localizado política e geograficamente na Mesorregião do Baixo Amazonas, o NE/UFPA/Santarém atendeu os municípios das Regiões Integradas (RI): Baixo Amazonas e Tapajós, denominação da época. Na Mesorregião do Baixo Amazonas os municípios: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Porto de Moz, Prainha, Santarém, e Terra Santa. Na Mesorregião do Tapajós os municípios: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão. De início, a área de abrangência e atuação do NE envolvia 19 municípios. Mojuí dos Campos que era distrito de Santarém, passou à categoria de município, com isso a abrangência do NE se ampliou para 20 municípios.

A oferta de cursos superiores, no regime intervalar integral, se deu de 1970 até 1990. Nesse período, os estudantes do NE/UFPA/Santarém e de outros NEs da IFES, eram matriculados em Cursos regulares e permanentes nos Centros Acadêmicos da Sede-Belém (capital do estado), mas estudavam em turmas que funcionavam nos NEs do interior do Pará. Ou seja, a interiorização transcorreu pela alocação de vagas reais da capital, para compor turmas em funcionamento nos Núcleos de Educação do interior. Durante a construção da minha tese de doutorado, denominei as vagas alocadas para o interior como "vagas virtuais", por existirem em potência no interior, pela possibilidade de se tornarem real. Constatei esse fato na busca de dados sobre a época, a partir da dificuldade de encontrar e acessar os dados quantitativos sobre matrículas e aprovação dos estudantes no período. Os cursos intervalares funcionaram dessa forma, até o final da execução do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI).

Sobre as dificuldades para obter informações mais específicas, procurei o então Diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), e ele me informou que, como as turmas do interior foram ofertadas por meio da extensão universitária, não existiam registros específicos de matrículas em nenhum Núcleo de Educação, nas primeiras experiências de oferta de cursos intervalares. A obtenção de dados só era possível nos Centros de Ensino e nos Colegiados dos Cursos da capital, tarefa que ficou mais difícil após a extinção dos Departamentos de Ensino. Penso que este fator também deve ser razão para esse período ficar no limbo da História da interiorização da Universidade, ao que parece.

No NE/UFPA/Santarém essa experiência pioneira de interiorização de cursos intervalares, atendeu com formação superior, em nível de graduação, um público considerado pequeno e restrito de profissionais da educa-

ção básica (professores/ estudantes), que viveram e enfrentaram inúmeras dificuldades e limitações, como a falta ou inadequação de infraestrutura física e acadêmica; falta de uma cultura universitária; desconhecimento acerca da vivência acadêmica; com professores estudando nas férias, sem nenhum período de descanso e, fundamentalmente, pelas muitas dificuldades relacionadas com a vinda de professores, para ministrarem matérias mais específicas.

Com exceção da área de exatas, houve turmas e estudantes que concluíram os cursos no tempo previsto pela Instituição, todavia, as limitações foram razão de turmas e estudantes precisarem adiar formaturas, até 1976, e alguns só conseguiram concluir seus cursos tempo depois. Ao que parece, esta talvez, seja uma das razões da própria IFES ver essa primeira experiência como fracassada.

Faço uma ressalva sobre essa experiência ser fracassada, irrelevante ou negativa. Não se pode esquecer ou desconsiderar que a UFPA selecionou seus primeiros acadêmicos da região entre professores afastados dos bancos de escola há mais de 10 anos; eram profissionais atuantes em diferentes níveis de ensino; a maioria não tinha nenhuma experiência ou contato de troca acadêmica; não tinham conhecimento e nem experiências acerca do convívio universitário; praticamente não dispunham de nenhum suporte acadêmico; muitos não tinham bons hábitos de leitura e nem estavam acostumados a estudar durante seus período de férias; além disso, o município de Santarém e a região não dispunham de bons livros, não apenas pela falta de biblioteca no NE, também porque não existiam livrarias universitárias em Santarém e região; como referido, a região não dispunha de professores qualificados, em nível de graduação, tampouco, em nível de pós-graduação.

Como é comum acontecer no Brasil, historicamente, quando há falta de professor com formação superior, é praxe existir pressa para formar os profissionais da educação básica. Foi exatamente isso que aconteceu naquela época. A formação ocorreu de forma aligeirada e a baixo custo, em cursos de licenciatura com carga horária reduzida (Licenciaturas de Curta Duração) e, mesmo legitimado institucionalmente, o funcionamento dos cursos transcorreu em condições limitadas e precárias, muito mais para minimizar a demanda por formação de mão de obra para o trabalho do que visando a formação plena para o exercício da docência, pela falta de compromisso do Governo Federal, com a qualificação daqueles profissionais, falta que hoje ainda é percebida em muitos municípios, no País, com poucas mudanças significativas. A formação dos professores brasileiros con-

tinua ocorrendo a baixo custo e as pressas, razão para a precariedade e as limitações também persistirem.

Acerca da oferta de cursos de Licenciatura de Curta Duração, na época, para Chauí (1977, *apud*, Sousa e Colares, 2020, p. 33), "o professor formado em um curso de curta duração tornava-se um docente limitado, um licenciado encurtado em todos os sentidos, sem formação para a pesquisa e para o ensino". Entretanto, paradoxalmente, no Oeste do Pará, esta primeira experiência pioneira de oferta de cursos superiores intervalares, foi valiosíssima, pois, de onde não havia "quase nada" brotou e floresceu a "flor do conhecimento", conhecimento que sistematizado e expandido mudou radicalmente o panorama educacional de toda a região.

Por conhecer professores/estudantes da época, inclusive, meus professores no Curso Ginasial e no Magistério, não tenho dúvidas em afirmar: os primeiros universitários da UFPA, em Santarém, foram vencedores desde o início, pois como verdadeiros guerreiros (as) tiveram coragem e determinação suficientes para concorrerem, serem aprovados e trilharem uma trajetória formativa muito difícil pessoal e profissionalmente, porém de significado e representatividade ímpar para uma região que transformou esse "quase nada" em resultados positivos social e educacionalmente, mesmo em condições tão adversas, precárias e limitantes.

Pela decisão de concorrerem e pelo desempenho acadêmico não tão satisfatório, aos olhos de quem esperava um milagre, aqueles (as) professores (as) que se tornaram estudantes universitários, elevaram a região ao ponto de poder contar, não apenas com a presença da educação superior pública, mas, posteriormente, com a presença de tantas IES públicas e privadas, como a UFPA, hoje instaladas em quase todo o Oeste paraense. Por isso é preciso reconhecer a importância daquele momento histórico, como o início desafiador e profícuo de um processo de valor socioeducacional exponencial, para o que existe no presente. Não há razão para essa experiência ser vista apenas como irrelevante, negativa ou de fracasso, como consta em algumas produções. Mesmo porque a presença da educação superior pública na região, naquela época, sinalizou com melhorias na condição de vida e existência das comunidades locais e regionais, como as melhorias de salários. Essa questão por si já demostra a alta relevância da formação obtida pelos primeiros profissionais formados no NE/UFPA/Santarém.

Após este momento, como vimos, a UFPA silenciou por longo período, chegou-se a pensar que este silêncio se devesse à avaliação imprecisa da experiência, mas como também vimos, contribuiu para isso o apagão

gerado pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) de 1975 a 1979, e como mostram estudos de Sousa e Colares (2020, p. 34).

> Em 1979, se intensificaram as articulações internas na UFPA para a retomada das atividades do Núcleo, por pessoas mais próximas da administração superior e que buscavam fortalecer a imagem dos pretensos candidatos (Fontes, 2018). A interiorização já era apresentada como bandeira de campanha, porém, o fracasso das ações iniciadas em 1971 constituía obstáculo. Na tentativa de minimizar a articulação de possíveis opositores, o reitor Aracy Amazonas Barretto (1977-1981) autorizou, ainda no ano de 1979, os preparativos para a reativação do Núcleo de Educação de Santarém, para a oferta da complementação dos cursos de licenciatura curta e licenciatura plena entre 1980 e 1983.

É notório, também, ver que a interiorização da UFPA, desde o início, já se apresentava como função política para atender a interesses políticos diversos. Por ser ativa no movimento social, na época, sei que também contou para este retorno o fato da sociedade santarena e da região de abrangência do Núcleo de Educação, mobilizadas, reivindicarem insistentemente, este retorno junto aos governadores do estado e a tantos outros políticos, mesmo de fora da região, que por aqui passavam ou demonstravam interesse na causa. Eu residia em Óbidos, era professora da educação básica, mas acompanhei o processo vindo a Santarém como representante, para participar de reuniões e manifestações públicas, por indicação do município e/ou como representante da Subsecção do SINTEPP instalada em Óbidos.

Registre-se, em âmbito nacional, que o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) foi assinado naquela época e as IES da região foram chamadas ao diálogo para essa viabilização. Consta no Relatório de Gestão da Secretaria Permanente da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (SP/OTCA - 2007, p. 4), que esse Tratado foi assinado, em 1978, para promover ações conjuntas visando o desenvolvimento harmônico de uma região que ocupa cerca de 40% do território da América do Sul. Fica evidente, portanto, que nada ocorreu por acaso, sendo este direcionamento provavelmente determinante para a UFPA pensar em ampliar a sua atuação, porque entre as ações possíveis, via TCA, estavam as relacionadas com o tema "Ciência, Tecnologia e Educação", cujo objetivo era apoiar financeiramente e propor iniciativas regionais voltadas à proteção, geração, aplicação e divulgação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, educativos e

tradicionais, questões relevantes que dispunham de investimentos, para a conservação e o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal.

A espera foi demorada e sofrida, porque o retorno da UFPA a Santarém e região só ocorreu de fato em 1980, quando nova oferta de cursos superiores voltou a ser possível, com novas turmas começando no dia 05/10/1980, conforme consta em notícia divulgada pelo Jornal de Santarém, em 07/03/1981, em matéria sobre a reativação do NE/UFPA/Santarém.

Nesse retorno, no período de 1980 a 1983, a UFPA disponibilizava a complementação dos Cursos de Licenciatura de Curta Duração iniciados, na etapa anterior, para os professores/estudantes obterem o diploma de Licenciados Plenos. Mas eram ofertadas novas turmas de Licenciaturas Curtas em: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, sob as mesmas condições acadêmicas anteriores e funcionando no mesmo local de antes, após a realização de um novo Processo Seletivo Especial, agora com a participação de professores da educação básica de Santarém e de municípios do entorno do NE/UFPA/Santarém conveniados com a Instituição.

Dentre os cursos ofertados no período, estava Pedagogia para o 1º Grau, habilitação Supervisão Escolar, sob orientação do Parecer n. 252/1969 e da Resolução n. 2/1969, do CFE, para a Formação de Especialistas da Educação e professores para trabalharem com disciplinas do Curso Magistério, após registro de autorização concedido pelo MEC. Nesta turma estava "eu", feliz da vida pela oportunidade de cursar educação superior pública, na região, como a primeira pessoa da família a cursar graduação. Era só alegria e felicidade! Uma felicidade difícil de descrever e ser compreendida por alguém que não conhece as limitações de tantas famílias que habitam em regiões excluídas social e educacionalmente.

Sobre esse estado de felicidade, por ser aprovada no Exame Vestibular, um detalhe inesquecível que marca o significado atribuído à presença da educação superior pública, no interior do estado, naquela época, está contemplado na voz inconfundível do cantor paraense Pinduca, na música "Marcha do Vestibular", conforme a seguir.

Alô, alô, alô papai
Alô mamãe
Põe a vitrola prá tocar
Podem soltar foguetes
Que eu passei no vestibular

Eu agora não me iludo.
Estou com a cuca controlada
Já não sou mais cabeludo

Estou de cabeça raspada
Tudo agora é alegria
Vou alegre pintando o sete
Com a turma na folia
Dando tiros de confete.

Por todo o Pará, quando essa música era ouvida no rádio ou em carros de som que circulavam nas cidades, já se sabia que havia famílias felizes, porque alguém tinha sido aprovado no Vestibular, era dia de festa, de alegria e de felicidade.

A partir desta experiência, os primeiros sinais de permanência da UFPA na região começavam a ficar um pouco mais claros, sendo observados no fortalecimento do diálogo de base política estabelecido com a Prefeitura de Santarém. No processo político partidário do Município, ocorrido em 1982, particularmente, quando o então Prefeito Sr. Ronan Liberal, cedeu à Universidade o prédio da Escola Municipal "Dr. Everaldo de Souza Martins", para o funcionamento do NE/UFPA/Santarém, onde deveriam ser desenvolvidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de auxiliar na instalação da Coordenação Local da IFES, no município, cedeu servidores municipais para dar suporte à coordenação local, bem como assegurou as condições necessárias ao bom funcionamento das turmas, dos diferentes cursos em funcionamento na cidade. O espaço cedido depois foi doado à UFPA que, posteriormente, fez doação para a UFOPA, em 2009.

Neste período, assumia a Coordenação Geral do NE/UFPA/Santarém, a Professora Eterilda Souza de Castilho (CED/Belém) e a Coordenação Local, a Professora Rosilda das Chagas Whangam, em cumprimento à Portaria de n. 1.369/1985 – Reitoria. A Professora Rosilda era servidora pública cedida à UFPA, pela Delegacia Regional do MEC (DRM), seu nome foi apresentado e referendado pelo Reitor da Universidade para exercer a função de primeira Coordenadora local do Núcleo da UFPA em Santarém (1983-1985), mas a pedido a Professora foi dispensada pela Portaria n. 1.431/1985.

O NE/UFPA/Santarém passou a funcionar regularmente na Avenida Marechal Rondon, s/n, no Bairro do Caranazal, local transformado depois no *Campus*/UFPA/Santarém, que funcionou até 2009, e, onde hoje funciona o Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFOPA. Este momento histórico foi tão forte, ao ponto de outros municípios passarem a se articular, na perspectiva de poder contar com Núcleos Universitários próprios da UFPA, como ocorreu nos municípios de Óbidos, Monte Alegre, Itaituba, Belterra, Oriximiná.

Consta em registros do *Campus*, que o espaço cedido à UFPA, em Santarém, apresentava uma área total de 8.900 m² e construída de 3.240 m², onde passou a funcionar: Biblioteca, Auditório; Mini Auditório; Salas para as Coordenações de Cursos; Salas de Aula; Sala de Professores; Biotério; Laboratórios: de Neurociências, de Biologia, Multidisciplinar (Química e Física), Pedagógico, de Informática e de Música para a Comunidade; o Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC); além do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ); Salas destinadas à Administração, Cantinas, Cozinha; Lavabo e Área Coberta para circulação de estudantes - o conhecido Patifão (UFPA/Santarém, 2000).

Esses momentos foram importantes para manter o ânimo das populações regionais. Na verdade, as primeiras experiências de interiorização, foram importantes para aguçarem e fortaleceram a percepção da região, sobre a premência de haver continuidade da oferta de formação superior pública, inclusive, visando formar quadros habilitados para a docência universitária e outras atuações profissionais, principalmente, com a pretensão de consolidar esta presença por toda a região.

Paradoxalmente, foi sob a égide da "década perdida", quando o Brasil vivia uma redução progressiva da demanda por ensino superior, por apresentar uma taxa muito baixa de escolarização pré-universitária, e as regiões Norte e Nordeste apresentavam os piores desempenhos relativos do País, que, no interior do Pará, ocorreu e se ampliou a possibilidade da educação superior pública ser mantida e depois ser ampliada. Contribuiu para isso o fato de, em meados da década, o País voltar a viver a euforia ocasionada pelo retorno à democracia, com o fim da ditadura militar (1985).

Portanto, mesmo acatando a pertinência das críticas dirigidas ao modelo de expansão-interiorização adotado pelo Brasil e a forma de condução e execução da expansão, via extensão universitária, entendo que naquele momento histórico da educação brasileira, a extensão universitária precisou cumprir um papel importante, e cumpriu, por se apresentar como uma condição institucional legal, que as IES públicas dispunham para expandir os seus recursos materiais, humanos e de pesquisa e prestar serviço às comunidades regionais, como ressalta Cunha (1988, p. 66).

> [...] Outro movimento desse processo de sublimação consistiu na chamada extensão universitária, ideia há muito proclamada de que a universidade deveria colocar seus recursos materiais, humanos e de pesquisa a serviço da "comunidade", sem a intermediação do mercado de trabalho no qual seus formandos ingressariam. Uma constatação que teve muito peso na adaptação ao

> Brasil dos anos 60 da antiga ideia anglo-americana da extensão universitária foi a de que as forças "espontâneas" do mercado de trabalho atraíam para os grandes centros urbanos os profissionais formados pela universidade, como os oriundos de pequenas cidades do interior. Diante disso, a universidade teria a missão de "remar contra a corrente" do mercado de trabalho. O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs) e o Projeto Rondon foram dois empreendimentos que caracterizam bem esse movimento.

Em continuidade, ainda "remando contra a maré", e tendo de dispor de um recurso acadêmico, antes questionável, para executar o I Plano Norte de Interiorização (IPNI), a UFPA precisou voltar e adotar a mesma lógica e a mesma estratégia usada anteriormente. Decidiu usar, e soube usar muito bem, novamente, a estratégia institucional da extensão universitária, a fim de continuar respondendo ao apelo social de formar professores da educação básica, no interior do Pará. Ao fazer isso com maestria e da melhor forma possível, para aquele momento, continuou ampliando a abrangência da sua atuação na Amazônia Legal. Por isso, no que se pese e se considere as críticas pertinentes e necessárias, em razão das condições adversas, entendo que tanto a extensão quanto a interiorização, foram e ainda hoje podem ser instrumentos sociais e acadêmicos valiosos, se usados como saídas viáveis pelo País para, em condições melhores do que antes, ampliar a oferta de educação superior pública regionalizada, com responsabilidade extensiva ao interior das diferentes regiões e seus estados.

Por conhecer de vivência e experiência esse tipo de prática, vejo que a UFPA foi pioneira ao dar este passo decisivo da melhor forma possível. Por isso, penso que somente em razão de não se conhecer como transcorreram as diferentes fases dessa experiência e seus resultados consequentes e positivos, é que se produz críticas e questionamentos, alguns sem fundamentos consistentes, para rotular esta atuação responsável como: limitada, catastrófica, negativa e fracassada. Até acato a referência sobre ser limitada e carente, mas catastrófica, negativa e fracassada seguramente não foram, afinal sucesso e insucesso podem ocorrer havendo ou não as melhores infraestruturas e as demais condições possíveis, em qualquer experiência e em qualquer campo de conhecimento.

Digo isso muito segura, por ter vivido e presenciado a experiência em dois momentos e condições: como estudante, no início; e como professora universitária, depois. Sei da existência de adversidades e das muitas limitações, mas sei também que essas experiências envolveram compromisso e

responsabilidade social vitais para reduzir a exclusão educacional reinante, que ainda hoje impera no interior do Pará e da Amazônia. Além disso, essas experiências foram primordiais para a UFPA rever, repensar e reajustar suas estratégias e poder voltar em condições melhores, inclusive, mais segura qualitativamente após vivê-las e avaliá-las, por saber como agir para fazer melhor a formação superior nas diferentes mesorregiões paraenses, prova disso, são os efeitos sociais materializados no presente.

Por isso, ouso pensar em ter autoridade para poder dizer: as dificuldades, limitações e carências foram muitas e de diferentes ordens e matizes, mas a UFPA conseguiu produzir e manter um projeto ousado e desafiador, numa época em que as políticas públicas eram absolutamente indiferentes ou insignificantes para respaldarem este tipo de atuação, fora das suas sedes. Ao retomar essas memórias, pensando nas muitas críticas, me vi perguntando: que estrutura ou experiência não apresentou ou apresenta algum tipo de problema na construção da sua base ou alicerce? Acredito que a resposta certa seja nenhuma. Aliás, em alguns casos, isso pode ser até positivo, por evitar desastres por excesso de confiança e o exercício de supremacias inconsequentes e irresponsáveis. Mas, convém lembrar, a trajetória de instalação e consolidação da presença da educação superior pública, na região, só ganhou "forma e cor" no *Campus* de Santarém, graças ao valioso apoio da Prefeitura Municipal de Santarém, de governos do estado e das prefeituras dos municípios, conveniados e parceiros que alojaram os Núcleos Universitários regionais, vinculados a esta Unidade Acadêmica.

Aliás, sobre a funcionalidade dos *Campi* de Interiorização, com o apoio das Prefeituras Municipais, Freitas (2005) ressalta.

> Foi especialmente importante para essa deliberação o apoio concedido pelas prefeituras locais que, desde o início, se comprometeram a doar prédios – normalmente aqueles onde funcionavam, escolas municipais –, para a instalação da sede do *Campus*, a ceder servidores para o trabalho de apoio administrativo, vigilantes e até motoristas. Esses compromissos firmados desde então com as municipalidades locais já manifestavam uma das melhores expressões de parcerias em favor da realização de um projeto de tamanha grandeza.

Em relação ao que representou a participação das Prefeituras Municipais no processo, o depoimento do Professor Aldo Gomes Queirós, coordenador do *Campus* de Santarém, mostra bem isso, sobre o início do *Campus* da UFPA em Santarém, quando "todos os funcionários eram fornecidos pela Prefeitura de Santarém; até o telefone do Núcleo/*Campus* era um ramal da

Prefeitura de Santarém". A Prefeitura também doava o material de limpeza usado no local e essa responsabilidade perdurou, mesmo durante a execução do I e II Projetos Norte de Interiorização (PNI).

Nessa trajetória, a oferta de cursos intervalares se estendeu até encerrar o I Projeto Norte de Interiorização (PNI), qualificando professores para atender a educação básica e proporcionando formação, em nível de graduação, possibilitando oportunidades de emprego, aos formados, em nível de Licenciatura Plena, tanto nas redes de escola públicas quanto nas redes privadas, de toda a região e do País.

Além disso, essas formações também foram relevantes em razão de na região, até a primeira metade da década de 1990, as escolas das redes públicas estadual e, principalmente, da rede municipal, dependerem do estado, por meio do Sistema Estadual de Educação, por não serem reconhecidas, exatamente por falta de profissionais qualificados. Mas, a partir do final da década de 1980, as escolas municipais começaram a ser, gradativamente, reconhecidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e, em decorrência desse ato, foram autorizadas a emitir certificado de conclusão de ensino, por já contarem com um corpo de profissionais qualificados. Antes, quando estudantes concluíam o ensino fundamental e o médio, tinham de esperar um tempo longo para receberem o seu certificado de conclusão.

Ter vivido essa experiência me faz pensar e reiterar que essa História só é vista como catastrófica para aqueles (as) que só a conhecem por leituras, ou que, por outras razões, têm a intenção de negá-la e soterrá-la. Convém lembrar, essa história ainda hoje, tem inúmeras testemunhas vivas e seus efeitos sociais estão cunhados, na educação local, regional, nacional e internacional. Muitas dessas testemunhas oculares, hoje são docentes ou técnicos da própria UFPA, na sede e em seus diferentes *Campi*, na UFOPA e na UNIFESSPA e em seus *Campi* novos. Estão também em tantas outras IES, que hoje funcionam na capital, no interior do Pará, em outros estados brasileiros e mesmo fora do Brasil. São muitos profissionais ainda vivos (ativos e aposentados), formados nas primeiras experiências de interiorização da Universidade, profissionais graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores, que pelo trabalho competente que realizam, seja no campo da educação ou em outras áreas, são egressos que ainda hoje enobrecem a Instituição que os formou competentemente.

Produzindo esta narrativa, lembrei-me de Dourado (2008), para quem as políticas de expansão da ES Brasileira têm apresentado uma configuração que expressa movimentos assincrônicos, tornando essa oferta ampla e

heterogênea, além de permeada por ações e práticas de natureza pública e privada diversas. Para o autor (Idem) não se trata de uma característica observada apenas em momentos históricos como os aqui apresentados, resulta de movimentos peremptórios reais que, apesar da inconstância continua, se repetem por décadas no País, sempre por haver necessidade de algo.

Isso prova que as experiências de interiorização das décadas de 1970, 1980 e início de 1990, apesar de não serem suficientes do ponto de vista das condições infra estruturais ideais, foram imprescindíveis para a sociedade regional e para a UFPA, também por comporem uma História de coragem, força, ousadia e determinação ampliada, gradualmente, cujo desenrolar histórico contribuiu e culminou na criação da Universidade Federal do Amapá (Decreto n. 98.997/1990), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Lei n. 12085/2009), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Lei n.12824/2013), além de já ter contribuído antes para a instalação da Universidade Federal de Rondônia (Lei n. 7.011/1982) e da Universidade Federal de Roraima (Lei n. 7.364/1985) e de tantas outras IES hoje instaladas no Pará.

Assim nasceu, cresceu, caminhou, amadureceu e culminou essa experiência pioneira exponencial, uma História incomensurável. Embora, verdadeiramente, seja inegável que os primeiros períodos transcorreram de forma complexa, estapafúrdia e emblemática, como mostram alguns registros, mas, tampouco, se pode negar que a superação dos desafios e o acúmulo dessas experiências foram imprescindíveis e primordiais para ajudar na reelaboração, aprovação, regulamentação e continuidade da atuação da UFPA, via Programa de Interiorização e, hoje, como Universidade Pública Multicampi, que não mediu esforços para se empenhar e garantir a criação e instalação da UFOPA na região.

Tenho absoluta consciência de que não era para ser dessa forma, como atividades criativas de profissionais responsáveis comprometidos com o social, se o Estado brasileiro investisse em políticas públicas regionais equânimes, que assegurassem a educação superior àquelas populações carentes e mais distantes geograficamente. Mas, verdadeiramente, foi dessa forma que a UFPA formou inúmeros professores em cursos de graduação, e, posteriormente, pós-graduação. São especialistas, mestres, doutores e pós-doutores, formados pela própria universidade, por universidades de diferentes estados brasileiros e mesmo de fora do País. Os seus primeiros egressos asseguraram e muitos ainda asseguram, além da educação básica, a educação superior pública e privada, nos diferentes estados da Amazônia Legal e também fora da região, no universo brasileiro.

Por seus efeitos sociais e educacionais, este período da História da UFPA, não pode perecer, ser esquecido ou condenado a referências simplórias, por falta de conhecimentos. Essa atuação e sua gradual superação são evidências reais sobre quão útil e valiosa foi e continua sendo a presença da "Grande Águia" em todo o Pará, suas memórias seguramente nos ajudam a ver como era antes, em que se tornou, o que precisou ser revisto, ajustado e corrigido depois, para possibilitarem aprendizagens essenciais e a obtenção de desempenhos institucionais e acadêmicos melhores e mais eficientes social, política e culturalmente.

Na entrevista realizada com o Professor Seixas Lourenço (2012), ao perguntar como ele via as primeiras experiências de interiorização da UFPA, para a execução dos PNIs e a atualidade, ele respondeu com um sorriso maroto no rosto: "aquela semente que foi plantada lá atrás foi uma fase heroica, de vontades imensas de aprender e aplicar os conhecimentos aprendidos, que sem dúvida teve um papel importante nesta continuidade ".

Diante de acontecimentos tão reais e verdadeiros, sem a pretensão de pensamento único, penso que a UFPA precisa rever seus registros e interesses, principalmente, os que (in) visibilizam e obscurecem parte dessa memória histórica da sua interiorização. Não o faço por mero capricho ou puro saudosismo, mas por se tratar de uma história de vencedores, com quase duas décadas, deixadas no limbo da história, por omissão, como se não apresentassem relevância histórica. Afinal, é sempre primordial não esquecer que o colhido na sequência histórica sempre é, seguramente, um "fruto" melhorado que, mesmo no presente, se encontra em processo de amadurecimento sob diferentes e diversificados ângulos e direções.

Dentre as críticas mais acirradas dirigidas a este tipo de experiência de interiorização da ES, estão as que se reportam à política de expansão dessa educação, por esta ter impactos diretos na formação docente, quando é usada a modalidade de graduação de cursos de "Licenciatura de Curta Duração", cuja duração é geralmente de dois ou três anos. Para muitos críticos, o resultado desse tipo de experiência é o rebaixamento cultural e a precarização da formação e das condições de trabalho dos professores formados. Vejo pertinência e seriedade nesse tipo de crítica, pelos cuidados que se há de ter com a qualidade e a atuação profissional, mas, vejo também que essa pertinência se perde quando o olhar de quem critica, não considera a discrepante e excludente realidade contextual, como a do continente amazônico desassistido não apenas de educação superior, mas por tantos outros

direitos sociais essenciais negados. Fazer o quê? Esperar até existirem as condições ideais? Quando?

Depois, a educação superior pública brasileira, historicamente, já vem "mal das pernas" há bastante tempo, sem que seja apresentada uma solução plausível para a formação de professores, capaz de superar a precarização das condições de qualificação e trabalho destes profissionais. Em relação ao desenvolvimento educacional e científico, muito ainda precisa ser feito para mudar, inclusive, a mentalidade elitista sobre a educação superior pública não ser para todos no País. A história mostra que esperar para a expansão ideal acontecer não é solução no Brasil, pelo contrário, representa até mais atraso a sua não ocorrência, em razão do Estado e das autoridades, não evidenciarem responsabilidade social com a educação das populações regionais. Trata-se, portanto, de uma questão complexa e paradoxal, principalmente, porque como vimos, no Brasil, não há equidade regional, em muitos aspectos e um deles é a ES.

No percuso histórico, o NE/UFPA/STM após a cedência da infraestrutura física própria, a UFPA firmava nova parceria por meio de convênios realizados com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e a Prefeitura de Santarém (UFPA/SUDAM/PMS), para realizar a sua primeira experiência de oferta regular e permanente de curso fora do *Campus*-Sede (Belém). No período foi ofertado no NE o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Parecer n. 252/1969 – CFE e da Resolução n. 02/1969 - CFE, fundamentos legais da formação de Especialistas em Educação: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional.

No período de 1983 a 1986, a Universidade iniciava a oferta do seu primeiro curso regular e permanente, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi autorizado pela Resolução n. 920 – Consepe, de 1º de março de 1983. A funcionalidade do Curso atendia a Resolução n. 126/1972 – Consepe, que instalou a formação do Especialista em Educação na Instituição. Em 1982, era realizado novo Concurso Vestibular aberto à comunidade Santarena e regional, para selecionar candidatos interessados em cursar Pedagogia (Habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar). Foram disponibilizadas 135 vagas do Curso, com a previsão de compor 03 turmas, com 45 vagas cada, para funcionarem, uma no turno vespertino e duas no noturno. Mas, após a aprovação e classificação dos candidatos, a turma da Habilitação Supervisão Escolar não se comple-

tou, os candidatos selecionados foram absorvidos pelas outras turmas, por opção pessoal.

O modelo acadêmico adotado foi o de curso regular e permanente, as turmas do Curso iniciaram as suas atividades acadêmicas em 1983. Detalhe: a partir deste ano, todos os cursos ofertados passaram a funcionar na Escola Municipal Dr. "Everaldo Martins", transformada de início em NE/UFPA/Santarém e depois em *Campus* de Interiorização. Os professores ministrantes das matérias e disciplinas, vinham predominantemente do *Campus*-Sede. Contudo, pelas pressões da Sede, insatisfeita com essa saída dos professores, da oferta regular da Sede, as dificuldades para garantir o funcionamento permanente do curso se tornaram ainda maiores. Além disso, mesmo sendo possível a realização de exame para seleção de professores temporários, conforme a Resolução n. 127, de 01/12/1972, como no município e na região não existia professor (a) com formação pós-graduada, para atender os critérios da seleção, a situação se tornava mais difícil.

Portanto, não muito diferente de antes, a oferta do Curso de Pedagogia regular e permanente, também foi marcada pela precariedade e a inadequação de infraestrutura para atender o ensino, a pesquisa e a extensão. A estrutura existente não apresentava condições mínimas, principalmente, para a realização da pesquisa; havia falta de recursos financeiros; de vivência universitária e acadêmica; as condições acadêmicas eram precárias para o atendimento qualificado dos estudantes e dos professores; e a falta de professores com formação em nível de pós-graduação no município e na região, para o exercício da docência universitária, se tornou um problema de difícil solução, como referido.

Entretanto, apesar do sufoco vivenciado no percurso desta oferta, voltavam a ocorrer novas mobilizações na abrangência do NE/UFPA/Santarém, agora lideradas pelas Coordenações do Núcleo, com o envolvimento e a participação das redes de ensino Estadual e Municipal, representações da sociedade civil organizada, representantes de municípios adjacentes, candidatos a Reitor e a Pró-Reitor, dentre tantas outras personalidades e entidades comprometidas com a questão educacional da/na região. A pauta regional, como vimos, de início, era garantir a permanência da UFPA, em Santarém e na região de abrangência; agora, era dar condições para o funcionamento do curso regular, mas começava-se a pensar em expandir a oferta de cursos para atender o entorno geográfico do Núcleo e na possibilidade de criação de uma nova universidade.

Pelas questões expostas, verdadeiramente, a primeira experiência de oferta regular e permanente de curso superior no interior não conseguiu progredir e não se consolidou, porque como bem enfatiza Colares (1998, p. 170).

> 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 e de ganhos financeiros melhores. O conjunto dessas mesmas dificuldades, por sua vez, "[...] afastava novos pretensos 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".

Novamente, é preciso dizer que se não há como negar as adversidades que marcaram essa experiência, por elas serem verdadeiras, mas não há como negar também os seus resultados positivos para a região e suas populações, porque estes também são verdadeiros. Por isso reitero que esta experiência também não pode ser vista apenas como o fracasso da IFES, como referenciam alguns registros. Vejo como imprescindível reconhecer que mesmo a experiência não progredindo como o esperado, seus "poucos acertos" além de formar profissionais, acrescentaram uma valiosa experiência para a IFES, ao rever a sua própria atuação, não apenas na Região Oeste, mas no interior de todo o Pará. Curiosamente, nessa primeira experiência de oferta regular e permanente de cursos, como bem ressalta Colares (Idem, Ibidem), havia uma curiosidade: não eram observados altos índices de evasão. Isso não pode ser desconsiderado, pelo fato de se tratar de um indicador importante para qualquer IES, mesmo que ocorresse "em razão da possibilidade de qualificação profissional e de melhorias financeiras".

Penso que essa experiência acrescentou muito em aprendizagens importantes à UFPA, razão para merecer ser reconhecida, principalmente, por ter ajudado a ampliar a capacidade institucional de superar os erros e desacertos observados, registrados, avaliados e corrigidos em todos os seus Núcleos de Educação, posteriormente. No contexto desta trajetória, a mesma representa a base da estrutura física e acadêmica, projetada pela Instituição para ser arquitetada e instalada no interior do Pará, seus acertos e desacertos funcionaram como suporte vital, para se obter conhecimento e

os dados relevantes e necessários que, certamente ajudaram a melhorar as experiências de oferta regular posteriores.

Enfim, seguramente, no jogo das relações do contexto regional, da interiorização de cursos, existiram interesses e fortes razões para a formação de professores permanecer como prioridade do Estado brasileiro, haja vista que com a execução dos grandes projetos na região, havia e sempre há urgência em formar os filhos dos trabalhadores, que, por falta de mão de obra, vinham de outras regiões para trabalharem na Amazônia. Na época, como estes trabalhadores precisavam permanecer na região, era preciso formar os formadores dos seus filhos, para que suas famílias também não precisassem sair da região, além de tantos outros interesses, inclusive, de cunho político e acadêmicos. Felizmente, na cartada final deste jogo complexo, as experiências de formação ultrapassaram as perspectivas economicistas, embora naquele momento a prioridade divulgada fosse atender a carência de profissionais da educação básica. Mas, além de formar os professores qualificados, as experiências foram importantes para instalar as condições básicas iniciais, para a oferta de outros cursos de graduação e de pós-graduação na região. Portanto, a cartada final não foi tão ruim, como querem fazer parecer algumas produções.

Vale registrar que os NES da UFPA funcionaram até o final de 1980, quando passaram a ser denominados *Campi* de Interiorização. Designação que foi regulamentada depois, em caráter de excepcionalidade, pela Resolução n. 1.111, de 28 de fevereiro de 2000 - dispôs sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da UFPA, que em seu Art. 1º, ressalta: "Os *Campi* Universitários, criados pela Resolução n. 549/85 – Consun, de 09 de dezembro de 1985, passando a serem regidos pela seguinte Resolução, em caráter de excepcionalidade, até a promulgação do novo Estatuto e Regimento da Universidade Federal do Pará.

4.4.2 O Programa de Interiorização e a execução dos Projetos Norte de Interiorização (PNI): a "Grande Águia" e o desafio de consolidar seus cursos superiores instalados no interior do Pará (1991-2001)

Em 1985, a UFPA elegia o seu primeiro Reitor, democraticamente, o Professor Dr. José Seixas Lourenço. Este, "sensível às transformações em andamento, incluirá em seu programa de trabalho, a absorção pela UFPA dos chamados *Campi* avançados implantados pelo Projeto Rondon" (Carvalho, 2011, p. 5). Em seu Programa de Gestão (1985-1989) o então candidato

previa a oficialização da interiorização, para ser dado prosseguimento a essa caminhada histórica, no interior do Pará, tendo em vista "a intensificação do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará nas atividades de ensino, pesquisa e extensão" (UFPA, 1986).

Em julho de 1985, era iniciado novo processo de intensas discussões internas na Universidade. Representantes da UFPA/Belém orientavam a promover, além de reuniões internas, encontros nos diferentes Núcleos de Educação, para dialogar com as comunidades acadêmicas e a sociedade sobre quais cursos ofertar e como firmar convênios com os municípios parceiros.[8]

Sob essas orientações, passaram a ocorrer manifestações nas diferentes mesorregiões do estado, com a participação de representações instituídas e da sociedade civil organizada, eram discutidas amplamente as necessidades educacionais regionais, na perspectiva de se construir um "Programa institucional de Cursos" nos diferentes municípios; definir as representações de cada município, junto a UFPA; além de decidir em quais municípios seriam instalados os *Campi* de Interiorização. No Núcleo/UFPA/Santarém e região de abrangência ocorreram, além de discussões internas, realizações de muitos eventos como: seminários, encontros regionais, visitas e tantas outras ações congêneres.

Reitero, na época, toda essa movimentação também foi fortemente influenciada pela redemocratização do País, além de atender a demanda retida por ensino superior, que se ampliou radicalmente em função de aumentar o número de estudantes concluintes do 2º Grau, como consta no Anuário Estatístico (1994, p. 6).

> [...] verifica-se que vão sendo criados cursos de 2º grau, talvez como imperiosa necessidade de atender às pressões sociais e políticas. O fato é que se constata a existência de 45 (quarenta e cinco) escolas de 2º grau. Além disso, há 28 cursos de 2º grau,

8 Nos municípios da região era comum ver os Professores Nilson Pinto e Aldo Queirós, viajando e circulando por cada Município-Polo, reunindo e orientando prefeitos, vereadores, deputados, educadores, representações sindicais, estudantes secundaristas e lideranças locais, sobre a necessidade de Prefeituras, Câmaras municipais e estadual, juntamente com a população em geral, se organizarem para reivindicarem a permanência da ES pública e da UFPA, no Oeste do Pará, e a sua possível expansão regional. As representações eram orientadas sobre como elaborar os documentos, sobre que procedimentos adotar, como encaminhar os documentos e sobre quais passos precisavam ser dados com esta finalidade. No diálogo com autoridades locais era enfatizado a importância de os municípios manterem seus representantes junto a UFPA. Quem não lembra da Professora Ana Maria Tancredi, difundindo a importância da presença do Curso de Pedagogia, para formar os professores da educação básica, no interior. Foram tantas reuniões, encontros e outras ações e atuações. Era maravilhoso ver alegria nas pessoas, pelo anseio das possibilidades futuras. Para quem viveu e acompanhou essa movimentação de perto, é difícil esquecer tanto empenho coletivo positivo, algo muito além das agruras e oscilações observadas, em função das mudanças de governos e dos interesses que moviam cada novo gestor municipal e estadual, dos representantes políticos e dos novos Reitores da Instituição.

> através de módulos [...]. E os professores desse grau de ensino, em grande parte não possuem a habilitação necessária. Na maioria são licenciados para o 1º grau.

Outra forte contribuição vem do fato de, em 1985, o MEC ter realizado um estudo sobre a distribuição dos universitários no Brasil, por regiões, ao constar a falta de equidade na oferta de educação superior e o baixíssimo índice de pessoas que haviam cursado o nível superior no País, em média, apenas 10 em cada grupo de 1.000 pessoas, em idade de cursar universidade. Enquanto no Sudeste, havia em média 13 universitários para cada grupo de 1.000 habitantes, no Nordeste eram apenas 5.8 e na Região Norte e na amazônica eram apenas 4.7. No Norte brasileiro, essa média era inexpressiva, aproximadamente, apenas 05 em cada 1.000 jovens da região, entre 18 e 24 anos, cursavam educação superior. A problemática era mais visível quando comparada à média brasileira, em que 10 em cada grupo de 1.000 brasileiros, entre 18 e 24 anos, cursavam educação superior. Mas, a situação era ainda mais grave, no interior da região amazônica, porque apenas 01 em cada 1.000 brasileiros, entre 18 e 24 anos, cursava educação superior (UFPA/STM, 2000).

Diante de uma realidade tão discrepante, o Governo brasileiro propunha como possível saída, a criação do Programa de Apoio à Interiorização e Regionalização das Universidades das Regiões Norte e Nordeste (PRONOR), cuja pretensão era ampliar os recursos destinados às universidades, para que novas vagas fossem ofertadas no interior dos estados, de tal modo que até 1991, a taxa de escolaridade de nível superior, nessas regiões, atingisse índices similares aos da Região Centro-Oeste, em 1985 (8,0 estudantes para cada 1.000 habitantes). Sobre essa situação, Mourão (1995, p. 12) ressalta.

> O estudo realizado pelo MEC indicava, naquela oportunidade [1985], que o caminho para a superação dessa distorção deveria ser o da implantação das ações de ensino superior no interior da região e propunha a criação de um "Programa de Apoio a Interiorização e Regionalização das Universidades das Regiões Norte e Nordeste (PRONOR)", que, afinal, não foi implementado pelo MEC, embora as IFES amazônicas, por sua própria iniciativa, tenham empreendido as ações de interiorização que a região requeria, através da elaboração e da execução do I Projeto Norte de Interiorização (o destaque consta no texto).

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), segundo a mesma autora (*Idem*, *Ibidem*), a intensificação da interiorização de cursos era pensada para

reverter essa tendência de menor taxa de escolarização universitária regional, como mostra o excerto abaixo.

> Ciente da necessidade de reversão dessa tendência histórica [menor taxa de escolarização universitária], mesmo antes da elaboração do Pronor e da promulgação do art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, a Universidade Federal do Pará tomou a iniciativa, já em 1986, de implantar oficialmente o seu Projeto de Interiorização, devidamente articulada com a Secretaria de Educação do Estado e respectivas Secretarias Municipais onde os Cursos de Graduação passariam a funcionar.

Naquela época, a elaboração do Programa de Interiorização (PI) da UFPA ficou sob a responsabilidade das Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão, cabendo à primeira a missão de estruturar a parte acadêmica do Programa e, à segunda, a definição da infraestrutura a ser disponibilizada para esta finalidade. Neste sentido, segundo consta no documento, o Programa foi estruturado considerando dois subprojetos: a) o de ensino, coordenado pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica (Proeg - 1986/1989, p. 5); e b) o de extensão, coordenado pela Pró-reitoria de Assuntos de extensão e de Natureza Estudantil (Proene - 1986/1989, p. 20).

O Programa de Interiorização da UFPA foi aprovado pela Resolução n. 1.355, de 3 de fevereiro de 1986, e previa executar o plano institucional de implantação de cursos de licenciatura para habilitar professores do ensino de 1º e 2º graus e graduar técnicos no interior. A previsão do primeiro período de execução do Programa foi prevista para ocorrer no período de 1986 a 1989. Estava previsto a criação de 08 *Campi* Universitários a serem instalados em "Polos Universitários Regionais"[9] em: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. A interiorização agora passava a visar "[...] contribuir para o crescimento do homem do interior, e com o desenvolvimento da região, ao tempo em que cumpre com suas reais finalidades de Instituição de Ensino Superior voltada para o seu meio", como consta no Projeto do I PNI (*Idem*, p. 7).

Vencidos os trâmites institucionais, foi solicitado ao CFE autorização para funcionarem 42 cursos de Licenciaturas Plenas, em regime intensivo e fora da Sede. Por meio do Parecer n. 629, de 04 de agosto de 1987, o Conselho condicionou essa autorização, a uma visita in loco para verificação.

9 Polo Universitário Regional - território de atuação da Universidade Federal do Pará, identificavam-se com a ideia de espaço que abriga certa identidade histórica e cultural dos seus habitantes e onde se desenvolvem atividades econômicas e serviços que retratam a projeção social e econômica comum a vários municípios/regiões (FREITAS, 2005).

Pela Portaria n. 272/1987 foi designada a Comissão de Acompanhamento, ao Projeto de Interiorização da UFPA, para essa verificação "in loco" e o Parecer n. 190, de 25 de fevereiro de 1988, emitido pelo MEC e pelo CFE, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), que autorizou os cursos.

As discussões internas da UFPA, iniciadas em Belém, se estenderam rapidamente a outras IES amazônicas e para além do Pará, alcançando os estados: Acre, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso e Rondônia. Na perspectiva de intensificar a interiorização da ES pública na região, foram promovidos vários seminários e encontros locais e regionais, como o Seminário intitulado "O processo de Interiorização das Universidades da Amazônia", realizado no dia 10 de maio de 1986, onde foram aprovadas e encaminhadas as providencias cabíveis, em nível institucional e regional, visando a continuidade da oferta de cursos superiores.

Esteve presente no Seminário, como representante do MEC, o Professor Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, então assessor do Ministro da Educação. Ao proferir a sua palestra sobre o tema "Interiorização da Universidade" e apresentar o Mapa do Brasil, com a localização de Universidades e Faculdades Pública, fruto de estudo realizado pelo próprio MEC, o representante sinalizou positivamente para o prosseguimento da interiorização da educação superior na Amazônia.

Foi decidido que a UFPA lideraria as IFES da Região Norte e da amazônica, numa forte frente de luta para dar continuidade à oferta de cursos superiores nas duas regiões, sob a responsabilidade de suas IFES. Em seu depoimento, o então Reitor Professor Dr. José Seixas Lourenço (2012) disse, "havia muita clareza das IES sobre a necessidade de se dar continuidade a esse processo na região". Segundo ele, foi pensado como estratégia para executar a nova experiência, a realização de uma forte articulação com os governadores de estado e as prefeituras municipais, para ser obtido o apoio financeiro, algo fundamental porque no período, o apoio financeiro do Governo Federal e estadual no Pará não foram suficientes.

Na busca por recursos financeiros e orçamentários, segundo consta no Projeto, a UFPA conseguiu junto à SUDAM um recurso de dezenove milhões e vinte e um mil cruzados. Esse valor se destinava a: a) Cursos de Licenciatura Plena em Português e Literatura da Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Pedagogia, nos 08 *Campi*; b) Cursos de capacitação na área tecnológica e na área de saúde; c) Projetos de desenvolvimento comunitário, em articulação com a EMATER, SENAR, SESI e outros, incluindo uma assistência sistemática às comunidades circunvizinhas aos

grandes projetos (Jari, Albrás e Carajás); d) Concessão de bolsas a estudantes em trabalhos de interiorização – para dar andamento às atividades previstas para os 08 *Campi* da IFES (*Idem*).

Vencidas essas etapas, foram realizadas as parcerias com o Governo do estado e com as Prefeituras, mas havia uma forte preocupação das IFES, com o risco de as Prefeituras abraçarem o Projeto de início e abandonarem depois. Perguntei ao então Reitor, na época, em que resultou tal preocupação? Ele respondeu, com um sorriso de satisfação: "no final deu tudo certo, deu tão certo que foi preciso ampliar a oferta de cursos e instalar novos polos regionais".

Na época, como referido, já existiam direcionamentos externos ao País, orientando a expansão regional da educação superior. Sobre essa questão, estudos de Walterlina Brasil (2008, p.78) indicam: "a decisão da Unesco, em 1978, de estabelecer em Caracas o Centro Regional da Educação Superior para a América Latina e Caribe (CRESALC) foi um marco para programas de desenvolvimento e aprimoramento da educação superior na região amazônica". Diz a autora (*Idem*) que desde 1985 o CRESALC manifestava interesse por programas de cooperação interinstitucional na Amazônia, que o Centro chegou a solicitar um consultor brasileiro para elaborar um documento sobre a Educação Superior na Amazônia Continental e sobre o potencial universitário da região.

Segundo a autora (*Idem*), esse documento fundamentou a proposta de criação da "Divisão de Ensino Superior da Unesco, expressa na criação de uma rede de universidades amazônicas para atuar na mesma esfera que a dos países signatários do Tratado de Cooperação Amazônico (TCA)". Para formatar a cooperação, em 1987, ocorria no Brasil o "Seminário Internacional Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural entre IES dos países amazônicos (CITAM)".

O evento foi realizado pela e na UFPA, por meio da Assessoria Especial de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI), foi financiado pela Unesco e a realização culminou na criação da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ)[10] e seu programa de ações para a Amazônia. O Brasil contou para

10 A UNAMAZ foi criada, no dia 18 de setembro de 1987, fruto de recomendações de cientistas, professores e pesquisadores dos 08 (oito) países signatários do Tratado de Cooperação Amazônica (TCA). Segundo consta em seu estatuto, a UNAMAZ tem por missão "Promover a cooperação e a integração acadêmica para fortalecer, como bem público, a educação superior, pesquisa científica e integração social para o desenvolvimento humano sustentável da Pan-Amazônia, com pertinência social e ambiental". Em 2010, a associação contava com 68 instituições membro dos 8 países sul-americanos que formam a bacia amazônica: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. WIKIPEDIA. Associação de Universidades Amazônicas. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Associação_de_Universidades_Amazônicas. Acesso em: out. 2020.

isso com o apoio técnico e financeiro do CRESALC, transformado depois em Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC). A UNAMAZ foi projetada para realizar a cooperação interuniversitária na Amazônia, sob a responsabilidade da Unesco, que financiava questões relacionadas a temas, como: a articulação da Educação Superior com o Ensino Médio; a formação de professores e gestores escolares; e a preocupação com a questão ambiental e a saúde na região.

Mesmo a UNAMAZ sendo uma agência multilateral de cooperação interuniversitária e internacional, organizada como sociedade civil não governamental e sem fins lucrativos, tinha por finalidade prioritária acompanhar as políticas para a educação superior na Amazônia, a partir das experiências das IFES instaladas na região. Os objetivos de trabalho da agência eram de caráter educativo e cultural e deviam ser alcançados por meio de cooperação científica, tecnológica e cultural, para promover a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento sustentável da Amazônia. Penso que, não por acaso, um dos focos de trabalho dessa agência de cooperação, era potencializar a integração da atuação das instituições amazônicas de educação superior e pesquisa, para fomentarem a melhor qualidade dos recursos humanos na região.

O Professor Dr. José Seixas Lourenço (2012), um dos fundadores e o primeiro presidente da Unamaz, reitera o relato que destaca a relação estabelecida entre o processo de interiorização da UFPA e a criação da Associação:

> [...] A ideia da Interiorização da Universidade Federal do Pará, já constava no meu Programa como candidato à Reitoria da Universidade. Portanto, já era compromisso assumido com a região na minha eleição como Reitor. Na verdade, no meu Programa constava, por um lado um olhar para o interior da região e para dentro do Estado do Pará, o que veio a se consolidar no Projeto de Interiorização da Universidade. Por outro lado, havia uma preocupação muito grande com a Internacionalização, marcada pela presença mais forte da Universidade Federal do Pará não só em todas as regiões do Estado do Pará, mas com regiões fronteiriças do país, referente, principalmente, à instalação de uma Cooperação Pan-Amazônica, essa questão foi concretizada com a criação da Associação das Universidades (UNAMAZ), que na época abrigou mais de 50 Instituições entre Universidades e Repartições Públicas de toda a Amazônia, também, porque havia um trabalho anterior relacionado a esse aspecto. Existiam os Estudos Pan-Amazônicos do Professor Armando Meira, em 1962, por isso, esse era um ponto que para nós era da maior importância, implementar ainda mais numa Cooperação entre os países amazônicos.

Diz o Professor (Idem) que mesmo a UNAMAZ não sendo um organismo social brasileiro, representou a força motriz coletiva que avançou na perspectiva do surgimento de uma nova Amazônia, onde problemas como a fome, a doença, o analfabetismo, o autoritarismo e a destruição de culturas e ambientes devessem ser minorados. Teria contado fortemente para isso a integração e a atuação das IFES amazônicas, na luta aguerrida, pela criação de condições para superarem as tantas contradições existentes na região. Com esse suporte, a educação superior pública assumia um papel de relevância vital no processo.

Busquei e encontrei no Estatuto da Associação a missão da UNAMAZ: "Promover a cooperação e a integração acadêmica para fortalecer, como bem público, a educação superior, pesquisa científica e interação social para o desenvolvimento humano sustentável da Pan-Amazônia, com pertinência social e ambiental". Em 2010, a UNAMAZ já contava com 68 instituições membros nos 08 países sul-americanos que formam a Amazônia Continental ou a bacia amazônica que envolve: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Vale registrar que a UFOPA se tornou membro da UNAMAZ em 25 de maio de 2020, com a finalidade de "incentivar grupos de pesquisadores e extensionistas de todas as áreas a se integrarem em atividades científico-culturais, em rede, com outras instituições da pan-amazônia para a construção, junto à sociedade, de processos de desenvolvimento locais e globais".[11]

Detalhe, esse movimento integrado foi vital tanto para a elaboração e aprovação do Programa de Interiorização (PI) da UFPA, quanto para a elaboração e execução dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs), pois expressava o que viria a ser a intensificação da interiorização promovida pelas IES amazônicas e paraenses. A proposta foi ampliada para outros estados amazônicos e envolveu as regiões Norte e Nordeste, com ações projetadas para abranger as diferentes IES da Amazônia Legal. O resultado de tamanha mobilização para a UFPA foi, além da criação dos *Campi* de Interiorização, a disponibilidade de mais 2.000 vagas para atender o interior.

A execução dos Projetos Norte de Interiorização (PNIs) também foi pensada e justificada, porque na época, entre os países da América Latina, o Brasil também era detentor da menor taxa de escolarização universitária e

11 Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA é o mais novo membro da UNAMAZ**. Publicado em 25/05/2020. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/comunicacao/comunica/jornalismo/ufopa-na-midia-2/2011/fevereiro/ufopa-e-o-mais-novo-membro-da-unamaz/. Acesso em: mar. 2022.

as regiões Norte e Nordeste detinham o pior desempenho relativo. Dessa forma, diante de tão complexa realidade, segundo destaca Mourão (1995, p. 12),

> A interiorização das Universidades Norte/Nordeste colocava-se como a estratégia mais viável para proporcionar maior justiça nas oportunidades de acesso ao ensino superior. Movimentos e iniciativas neste sentido foram desenvolvidos nos meses subsequentes a publicação do Pronor, o que resultou em inclusão, na atual Constituição, do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, que expressa em seu parágrafo único: 'Nos dez primeiros anos de promulgação da Constituição, as Universidades Públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional'.
>
> Este dispositivo, pela intenção clara expressa em seu teor, procurava, na prática, corrigir as lacunas até aqui apresentadas pelo sistema nacional de ensino marginalizador das comunidades interioranas e injusto quanto à redistribuição dos rendimentos pagos em impostos para a manutenção e expansão das Universidades públicas do país. Certamente, exemplo desses aspectos perversos é que, nas Regiões Norte/Nordeste, situando-se os *campi* quase que exclusivamente nas capitais, alimenta-se o fluxo migratório da população na faixa de talentos, na sua maioria, nas próprias capitais, com graves prejuízos para o desenvolvimento sustentável e desejável de outras zonas dos territórios regionais.

Diante de tão dura realidade regional, as IFES amazônicas se viram na obrigação de se unirem e reagirem coletivamente para implementar uma ação arrojada e plausível, capaz de ajudar a resolver a defasagem dessa oferta no contexto amazônico. Por iniciativa independente, as IES decidiram intensificar a interiorização da ES e buscaram meios para executar o I PNI, cujo eixo principal era "a formação e a capacitação de professores de 1° e 2° graus".

No texto do Projeto do II PNI (1994, p. 25) consta: "em junho de 1986, representantes das IES do Pará, Amazonas, Acre, Maranhão, Rondônia e Mato Grosso, se reuniram em Brasília e elaboraram o Projeto Norte de Interiorização". Em âmbito regional, o Projeto do I PNI (1994, p.27) propunha a implantação e ou consolidação de 25 *Campi* Universitários, localizados no interior dos estados: Pará (08), Amazonas (02), Maranhão (06), Acre (02), Rondônia (03) e Mato Grosso (04). Nessa perspectiva, os *Campi* de Interiorização serviriam de base para a oferta de cursos de licenciatura, reciclagem e capacitação, projetos artístico-culturais, projetos de pesquisa aplicada, treinamentos e assessoramentos à comunidade.

Também consta nos Projetos de Interiorização (PNIs I e II), para intensificar a educação superior na Amazônia brasileira, a UFPA passou a ter por objetivos (UFPA, 1994, p. 23):

> - Permitir o engajamento de docentes e discentes em ações de integração com a comunidade e, ao mesmo tempo, viabilizar práticas de estágios curriculares e extracurriculares;
>
> - Ofertar cursos de licenciatura com a finalidade de graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus, impossibilitados do acesso aos cursos oferecidos na sede, sempre capital dos estados;
>
> - Ofertar cursos e atividades na função de suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem, a fim de atender as necessidades das populações vinculadas ao sistema educacional de cada Estado.

Compondo esta pactuação regional, na Universidade Federal do Pará, na execução do seu Programa de Interiorização, por meio dos Projetos Norte de Interiorização (PNI), teve como eixos principais: a formação e a capacitação de professores de 1° e 2° graus (I PNI – 1986/1989); o resgate e a preservação do patrimônio artístico e cultural (II PNI- 1994/1997); e a realização de pesquisas aplicadas à região (III PNI – 1998/2001).

4.4.2.1 O I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989): o retorno a oferta de cursos superiores intervalares

Para continuar a dar viabilidade ao seu Programa de Interiorização (PI), e seguir com a democratização das suas ações no interior, a UFPA também decidiu se descentralizar a partir de seus *Campi*, a fim de que, ampliando o seu atendimento, reduziria as demandas, atendendo aos novos apelos das populações regionais. Sobre estes apelos, Carvalho (*Idem*, *Ibidem*) relata:

> Havia também uma grande demanda por cursos de graduação advindo das prefeituras, das entidades ligadas ao magistério, das câmaras de vereadores que com muita frequência vinham até a UFPA ou nos chamavam para ir às diferentes localidades para que expusessem a situação da educação básica naquele município. Recordo que no dia da posse do Reitor e Pró-Reitores já tivemos a primeira reunião sobre o Programa de Interiorização e eu lembrava isso ao novo Reitor.

A projeção dos PNIs no Pará previa, além de atender às exigências e determinações da Lei n. 5.692/1971, não atendidas plenamente no estado, dar executabilidade à Lei Estadual n. 5.351 (Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará), aprovado em 21 de novembro de 1986, regulamentado

pelo Decreto n. 4.714, em 09 de fevereiro de 1987, além de responder aos apelos da sociedade regional.

Após os trâmites institucionais, e depois de ser solicitado ao CFE a autorização para o funcionamento de 42 cursos de Licenciaturas Plenas, em regime intensivo e fora de sede, mesmo com o Parecer n. 629, de 04 de agosto de 1987 sendo favorável, o CFE condicionou a autorização a uma visita de verificação in loco. Foi designada a Comissão de Acompanhamento ao Projeto de Interiorização da UFPA, por meio da Portaria n. 272/1987, para realizar a verificação in loco. Com a aprovação do Parecer n. 190, em 25 de fevereiro de 1988, emitido pelo MEC e o CFE, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), os cursos eram autorizados.

No período, a extensão universitária voltou a entrar em campo, como estratégia acadêmica oficial, para garantir a oferta de cursos superiores fora de sede, no interior, e ocorria também o retorno do Regime Intervalar de Recesso. Consta no Projeto do I PNI: "a gerência do Projeto em cada IFES foi, de modo geral, na sua fase de implantação, atribuída às Pró-Reitorias de Extensão ou equivalentes. Posteriormente, cada universidade procuraria criar estruturas específicas para gerenciar seu processo de interiorização". O objetivo do I PNI era garantir a formação de professores, em exercício da docência na rede pública de educação básica, a partir de *Campi* de Interiorização, instalados em municípios do interior do estado, o regime intervalar foi transformado em "Regime Seriado de Recesso".

Em Santarém, atendendo às novas diretrizes institucionais, o Núcleo de Educação passou a ser denominado *Campi* de Interiorização, sendo designado para assumir a coordenação e direção da Unidade, o Professor Dr. Aldo Gomes Queirós (1986-2002), do Departamento de Engenharia Mecânica – *Campus*/Belém, via Portaria n. 902, de 14/07/1986.

Para serem ofertados no *Campus* de Santarém, foram autorizados os cursos de Licenciaturas Plenas em Pedagogia, Geografia, História, Matemática e Letras (Português e Literatura da Língua Portuguesa). Por se localizar geograficamente, em uma área abrangente equivalente a 48% do território paraense, Santarém teve de manter sob a sua responsabilidade o atendimento das Regiões de Integração Baixo-Amazonas e Tapajós. O *Campus* deveria atender 11 municípios da região: Santarém; Almeirim; Prainha; Monte Alegre; Alenquer; Óbidos; Oriximiná; Faro; Juruti; Itaituba e Aveiro. Esta condição de ampliação, contribuiu para o *Campus* de Santarém se tornar a segunda maior Unidade Acadêmica da UFPA, depois do *Campus*-Sede (Belém).

Em outubro de 1986, era realizado novo Concurso Vestibular para a oferta de cursos superiores em regime intervalar. Em âmbito institucional geral para atender demandas do interior do Pará, foram inscritos 1.392 candidatos para concorrerem às 250 vagas disponibilizadas (UFPA, 1991).

No *Campus*, esse processo ocorreu de forma gradual, sendo aprovados e classificados, inicialmente, os 50 novos universitários da UFPA/Santarém, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Puderam concorrer candidatos de Santarém e dos municípios da área de abrangência regional, inscritos e selecionados mediante a realização do Concurso Vestibular, seguindo critérios estabelecidos pela Comissão Permanente de Concurso Vestibular (Coperves), definido em edital específico. Entre os estudantes aprovados, lá estava "eu" de novo, muito feliz pela oportunidade de poder ampliar a minha formação, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Docência e Administração Escolar).

A partir de janeiro de 1987, a UFPA dava continuidade a sua trajetória na execução do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI), conforme mostram registros do Anuário Estatístico (1994): "Em 1986, a UFPA passou a expandir suas atividades para o interior do estado, em 08 municípios que funcionaram como Polos Regionais de atuação e se propunham, à época, estender a ação para 84 municípios". Detalhe importante, com o I PNI, as IFES amazônicas se propunham a implantar e consolidar 25 *Campi* universitários, localizados em município do interior de seus estados.

A primeira turma do *Campus*/UFPA/Santarém foi do Curso de Pedagogia (1987), ofertada pelo I PNI, foi composta por 50 professores/estudantes, em cuja composição existia desde professores da alfabetização, de 1º e do 2º Graus, até professores universitários de áreas diversas. Era uma turma multidiversa em termos de experiência e temporalidade profissional, tanto no campo da docência, quanto de funções e atuações educacionais e sociais; havia professores, vice-diretores e diretores de escolas, supervisores, diretores de escolas-sede, diretores de Unidades Regionais de Educação, secretários de educação, coordenador de Centro Universitário e também havia freiras e um pastor evangélico. A troca de experiências não foi fácil de início, mas depois de aprendermos a nos respeitar e a conviver nessa diversidade, a relação de troca se tornou maravilhosa, principalmente, pela riqueza de conhecimento e das experiências trocadas, isso só acrescentou no progresso e no crescimento de toda a turma, tanto que, praticamente, todos concluíram o curso no tempo previsto.

Pelos muitos questionamentos existentes, quando entrevistei o então Reitor da UFPA (2012), solicitei a ele que esclarecesse porque a opção, de novo, pela extensão universitária. O então Reitor respondeu sorrindo: "onde não havia ensino e nem pesquisa, a única possibilidade era realizar via extensão universitária, na época entendida como o braço da universidade na sociedade, e como o objetivo era estender ensino superior para toda a sociedade, essa era a saída". E sobre o regime intervalar intensivo, ele destacou: "a UFPA foi pioneira no Brasil a adotar este regime e por sair na frente com a oferta de cursos superiores, em períodos intervalares, o que possibilitou a formação de professores ativos das redes de ensino público".

Sobre as condições de funcionalidade do curso, consta na Resolução n. 1.355/1986 – Consepe/UFPA que para operacionalizar a oferta de cursos era prevista a construção de infraestrutura física (salas de aulas e aquisição de acervo bibliográfico) e a composição de um corpo técnico administrativo composto de: 01 coordenador local, 01 secretário, 01 agente administrativo, 01 auxiliar de biblioteca e 01 servente, mas, contraditoriamente, não era previsto a constituição de Corpo Docente próprio, razão da oferta ser intervalar. Os docentes dos cursos seriam, preferencialmente, os pertencentes ao quadro funcional da UFPA, *Campus*-Sede, segundo consta no Art. 5º da Resolução.

> 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.

Como nos Núcleos de Educação não havia Departamentos ou Colegiados de Cursos, as decisões eram tomadas na Sede. Registre-se que, em janeiro de 1987, a UFPA absorvia os servidores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas nesse quadro não havia docentes. Assim, e a despeito das limitações, a partir dessa experiência, o *Campus* de Santarém cresceu e amadureceu para se consolidar, como ressalta Colares, no Informativo Acadêmico Tapaiuara (1955).

> O *Campus* de Santarém, juntamente com os outros nove *Campi* da Universidade Federal do Pará, representa a consolidação de um dos maiores programas destinados a oferecer ensino (juntamente com pesquisa e extensão) superior público gratuito e de qualidade no interior do país – O Projeto Norte de Interiorização.
>
> Alvo de críticas e de grande resistência por parte dos que não acreditavam no potencial da população interiorana ou não admitiam a divisão dos recursos e extensão das oportunidades

> além dos muros do *Campus* localizado na capital do Estado, o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará tem se desenvolvido em ritmo constante e acelerado, apesar de todas as dificuldades, reafirmando assim a disposição inegável da administração superior e demais segmentos universitários que acreditam no Programa. [...].

Ainda em 1986, a UFPA iniciava a negociação para assumir a administração dos *Campi* Avançados das Universidades do Sul, do Sudeste e do Centro-Oeste, instaladas no interior do Pará. Foi realizada uma reunião no *Campus* da Instituição com a presença de Reitores e Pró-Reitores, Diretores de *Campi* Avançados, o Coordenador do *Campus* de Santarém da UFPA e representante da Universidade de Santa Catarina, além do Coordenador de Extensão da FCAP e representações da sociedade civil organizada, o objetivo era estabelecer os critérios que habilitariam a UFPA, a assumir as instalações.

Resolvida essa questão, a partir da execução do I PNI, a UFPA/Santarém já podia contar com as instalações onde antes funcionava o *Campus* Avançado da UFSC em Santarém, obtidas por meio do convênio firmado entre a SUDAM e o *Campus*/UFPA/Santarém. Este patrimônio foi incorporado pela IFES para dar suporte físico às atividades acadêmicas realizadas no *Campi* de Interiorização local e a estrutura física passou a ser denominada "*Campus* II". Com isso, Santarém passou a dispor para seu funcionamento de 2 espaços infraestruturais: *Campus* I e II.

O *Campus* I, onde funcionavam os cursos e demais atividades; e o *Campus* II, foi destinado ao alojamento e refeitório para acolher os docentes visitantes. Depois, foi construído um pavilhão de salas, que alojou parte das salas de aulas e o Laboratório do Curso de Biologia, salas de aula do Cursos de Matemática e para a Coordenação de Pesquisa e Extensão, até 2008. Em 2009, essa Unidade foi desativada pela UFPA e incorporada pela UFOPA, local onde hoje funciona a Unidade Tapajós do *Campus*-Sede da Instituição.

Com a execução do I PNI, cursar educação superior pública passava a compor as projeções pessoais e profissionais de jovens, profissionais da educação e outros trabalhadores que agora podiam traçar metas de vida, como prosseguir nos estudos e a possibilidade de trabalhar na região. A presença da "Grande Águia", no Oeste paraense, finalmente acenava com maior segurança de ter vindo para ficar.

Após a execução do I PNI, a UFPA dava os primeiros sinais de que se assumiria como universidade multicampi, pretendia com isso garantir o apoio infraestrutural e financeiro do MEC, visando atingir esta meta,

contudo, esse apoio só aconteceu em meados da década de 1990. Segundo registros contidos no Anexo I da Proposta de Cooperação entre a UFPA e a Fundação Educacional do Pará. Para essa execução a UFPA precisou novamente firmar convênios com as Prefeituras e com órgãos do Ministério do Interior e do MEC (S/a, p. 2).

Nessa fase, o quantitativo de estudantes matriculados, inclusive, em turmas que funcionavam fora do *Campus*-Sede, se tornou um elemento importante para a UFPA justificar junto ao Governo Federal e outros financiadores, a necessidade de haver mais recursos financeiros e orçamentários para ampliar e diversificar a oferta de cursos superiores na Amazônia.

Nos anos de 1988 e 1989, novo Concurso Vestibular era realizado para ofertar vagas do curso de Licenciatura em Ciência de 1º Grau (intervalar), com 50 vagas disponíveis, em cada ano. No período, o *Campus* realizou a formatura dos 72 concluintes do Curso de Pedagogia, nas Habilitações de Orientação Educacional e Administração Escolar. Na mesma época, era instalado no *Campus* o "Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico" (GPADC), cujo objetivo era implementar melhorias no ensino de Ciências e Matemática no Oeste paraense, via Clube de Ciências. Em 1990, regulamentado pela Resolução n. 1.872 - Consepe/UFPA, de 3 de setembro de 1990, era finalmente criado o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Município de Santarém – Pará.

Ao longo desse período, os primeiros estudantes ativos e depois os egressos oriundos desta experiência intervalar, desempenharam um papel precioso para os primeiros momentos de consolidação da universidade na região. Estudantes e egressos, como eu e tantos outros, por sermos profissionais, assumimos a função de representantes de município junto à UFPA, e, agindo juntamente com estudantes em curso, com profissionais da educação básica e estudantes secundaristas, coordenávamos e realizávamos ações e eventos diversos nos municípios, visando incentivar a participação e preparação de professores da rede pública e concluintes do ensino médio para se habilitarem a ingressar na universidade.

Essas representações ajudaram a produzir fortes mobilizações sociais e a realizarem diversas ações locorregionais, como a que eu coordenei em Óbidos (juntamente com outros acadêmicos, professores da educação básica e estudantes do 2º Grau), para mobilizar a sociedade obidense sobre a elaboração, assinatura e encaminhamento do documento a ser enviado à UFPA, reivindicando um Núcleo Universitário para funcionar no Município. Era maravilhoso ver tanta gente mobilizada e empenhada. Os professores

da educação básica, lideranças sociais, políticas, religiosas, representantes de organizações sociais e estudantes secundaristas difundindo, orientando e pegando assinaturas das pessoas nas igrejas, nas ruas e praças da cidade, nas escolas, em embarcações e em outros meios de transporte. Foi prazeroso coordenar, presenciar e viver tudo isso. Manifestações semelhantes também ocorreram em outros municípios, nas duas mesorregiões, coordenadas e/ou com o envolvimento de estudantes ativos e de egressos da Instituição.

Ver essa movimentação intensa e duradoura era razão de satisfação e prazer. Em Santarém, por exemplo, estudantes ativos e egressos projetaram e executaram diferentes projetos, a exemplo do Projeto Pré-vestibular Solidário, dentre tantas outras ações realizadas por meio da extensão, ou não. Este tipo de ação era replicado em outros municípios, da área de abrangência, para proporcionar condições básicas que habilitassem as pessoas a concorrerem às vagas para cursarem educação superior, uma dentre tantas outras ações e atividades realizadas que vivi, presenciei, participei, orientei ou tive conhecimento. A literatura não costuma registrar, sequer faz referências, nem mesmo superficiais a respeito desse tipo de envolvimento social, mas ele existe, é real, é verdadeiro e, quase sempre, está por trás das conquistas, obtidas com a participação da sociedade. Era lindo presenciar antes a sociedade regional mobilizada e empenhada em consolidar o sonho coletivo de garantir a presença da educação superior pública na região e, depois, vê-la persisitir teimosamente para assegurar a criação de mais uma universidade federal no Pará.

Pelas ações e atuações realizadas, os representantes da UFPA, nos municípios, difundiam a importância de as ES pública ser consolidada na região, cabia-lhes a responsabilidade de divulgar e esclarecer o diálogo da IFES como os relacionados com as programações e os processos de seleção nos diferentes municípios. Os representantes eram os primeiros mediadores, nos diálogos instalados entre as Prefeituras Municipais, a IFES e as coordenações de cursos; dependendo do grau de autonomia, articulavam, inclusive, novas e possíveis parcerias para atender aos apelos e interesses locorregionais da população com a IFES e as Prefeituras.

Outro registro relevante diz respeito às condições operacionais precárias dos Cursos ofertados. Contudo, no percurso desta experiência de interiorização, de forma bem mais acentuada até o término da execução do I PNI, professores vinham de Belém para o *Campus* de Santarém, e depois iam de Santarém para os Núcleos Universitários vinculados ao *Campus*. Por isso, era comum ver professores em trânsito levando na bagagem duas ma-

las ou duas valises. Uma continha roupas e pertences pessoais do professor (a) e a outra continha livros, recursos didático-pedagógicos, xerox e outros materiais a serem disponibilizados aos estudantes, inclusive, para reprodução de textos e incentivo à leitura, conforme se observa no depoimento de um ex-estudante da época.

> [...] as condições de funcionamento desse Curso foram muito precárias. Primeiro, [funcionou] em uma Escola que havia sido construída pelo Município [Santarém] para ser uma Escola para crianças do Ensino de 1° Grau [...]. Era um local onde havia um campo de futebol (Campo do Morango), que permaneceu porque a Escola ocupou só uma parte do terreno e o campo continuou existindo, quando tinha um jogo de bola, era um problema, depois a Universidade foi tomando conta do campo [...]. Segundo por conta da falta de condição mesmo de estudo, dos materiais da época, ao longo de todo o Curso, [...] a gente sempre trabalhava com material mimeografado, os professores traziam ou indicavam algum texto e alguém tinha de datilografar e rodar [...], dependendo de como estava o estêncil, [...] a gente tinha uma dificuldade muito grande para ficar lendo o material depois. [...].

No *Campus* de Santarém, era observado um vai e vem constante de professores, foi desta forma durante vários anos. Na época, verdadeiras minibibliotecas e minilaboratórios ambulantes transitavam na região, trazidos e levados por professores universitários empenhados em garantir formação superior, no interior da Amazônia.

Certamente este trânsito não resolvia as carências e limitações, mas, seguramente, ajudava muito a minimizá-las e instigava os formandos a adquirirem hábitos e os livros sugeridos para estruturarem suas próprias bibliotecas, além de se organizarem e exigirem a instalação e, depois, a manutenção da biblioteca Institucional e dos laboratórios. Na minha experiência, e de tantos outros colegas estudantes, que depois se tornaram professores universitários, esta aquisição de livros, as coletâneas de xerox, as trocas entre colegas e os empréstimos de livros pessoais disponíveis, foram de grande importância para organizar nossas bibliotecas pessoais e para nos ajudar a desenvolver o hábito de ler bastante, para nos mantermos sempre bem informados. No meu caso, isso me ajudou, significativamente, penso ter sido decisivo para a minha aprovação nos Concursos Públicos aos quais me submeti para exercer a docência universitária. Sou grata a todos os meus professores, e a cada um dos meus colegas, por esta troca e este vai e vem de livros e xerox, que nos ajudou a somar e dividir ainda mais conhecimentos.

Acerca dos primeiros bons resultados apresentados à sociedade, ainda em processo, o Professor Dr. Aldo Queirós (2012), ressalta como esta presença já expressava o trabalho sério e responsável realizado pela UFPA, em toda a região.

> A UFPA criou não só a expansão do ensino superior para atender à educação básica. Então, se hoje nós temos, em vários municípios da região, cursos superiores sendo ofertados, por outras Instituições, independentes de ser na universidade federal, isso foi por conta de termos nos municípios da região, pessoas preparadas para isso. Você vê, por exemplo, hoje, o corpo docente de instituições privadas, em Santarém, ou em Itaituba ou mesmo em outros municípios, são professores da região atuando no ensino superior, isso mostra que a UFPA não criou só professores da educação básica. O Programa de Interiorização criou professores para atuarem em instituições acadêmicas que pleiteavam professores qualificados, inclusive, para a educação superior. Essas instituições, por sua vez, ampliaram as oportunidades de acesso ao ensino superior na amplitude da região.

Para dar forma a esta condição, o valor e a importância das parcerias firmadas com as Prefeituras Municipais continuaram sendo preciosas, muito embora, por vezes, e por razões diversas, como a mudança de governos, nem todas funcionassem de conformidade com o planejado e acordado; quando isso ocorria, ocasionava inúmeros atropelos, desconfortos e insatisfações. Nesses casos, o representante do município junto a UFPA, exercia um papel de relevância por ter contato direto com a UFPA, via *Campus* de Interiorização e com as Coordenações de Cursos, quase sempre, era quem mediava o diálogo, fosse para reuniões e encontros entre a IFES e as autoridades locais ou vice-versa, sempre a depender do grau de autonomia que lhe era assegurado. Essa estratégia institucional, na minha compreensão, foi valiosa, fundamental e decisiva tanto para ajudar a firmar parcerias quanto para garantir a funcionalidade dos cursos ofertados em municípios da região. Penso que essa experiência das representações ensinou a todos que, sem haver atenção e cuidado com esta aproximação primordial e o diálogo mediador presencial, antes como agora, a melhor parceria acaba desandando ou desmoronando, razão para se poder dizer: a UFPA soube fazer o que fez e fez muito bem feito.

Por tudo isso, vejo a experiência da UFPA, na oferta dos cursos intervalares, como a maior e a mais concreta prova cabal da capacidade de uma Instituição em querer e aprender a trabalhar de forma séria e responsável, transformando o "quase nada" real, em resultados enobrecedores, isso induz

a querer trazer à luz esta história linda e valiosa que precisa ser assumida e divulgada, sem pretextos, vergonha, constrangimento ou negação de qualquer origem ou intenção.

Afinal, superando as condições adversas de precariedades e limitações, pelos reduzidos e parcos investimentos em infraestrutura (bibliotecas, laboratórios e salas de aulas adequadas, etc.) e das políticas da época, a UFPA produziu essa história verídica, rica em detalhes de criatividade, inovação, teimosia e superação, uma história que ainda hoje pode ensinar novas trajetórias, novas saídas viáveis e novas possibilidades em regiões carentes da presença de educação superior, principalmente a de natureza pública.

Com o término da execução do I PNI, em 1990, essa experiência resultou na presença de 42 *Campi* universitários no interior da Amazônia, ultrapassando a meta fixada pelas IFES (UFPA, 1994) e mostrando a real necessidade da região. As IFES viveram um período de transição (1990 a 1993), cuja expectativa era a aprovação do II Projeto Norte de Interiorização. No Pará, esse resultado também foi importante para a UFPA repensar e projetar a descentralização da sua atuação a partir do interior, assumindo a consolidação do seu Programa de Interiorização, pela superação da oferta de cursos intervalares, em Santarém, para transformá-los em cursos regulares e permanentes.

Nesta perspectiva, independente de ocorrer transição ou não, a partir de 1990, o Consep/UFPA aprovava a instalação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em caráter regular e permanente, em Santarém, a partir de 1991 e os Curso de Licenciatura em Letras e Matemática, a partir de 1993. Para atender esta finalidade, eram alocadas 17 vagas de servidores professores e 14 vagas de servidores técnicos para o *Campus* de Santarém (UFPA/Stm, 1993). Nos demais *Campi* essa transição só se materializou a partir de 1994, quando todos os cursos ofertados se tornaram regulares e permanentes.

A Instituição iniciava a consolidação de cursos no interior, transformando cursos intervalares em cursos regulares e permanentes. Começou por Santarém, embora a oferta de cursos intervalares, fosse mantida com cursos vinculados a coordenações de Belém, que funcionavam no município, como: os cursos de Licenciatura em Ciências (1988 e 1989); Licenciatura em Letras e Licenciatura em História (1990); Licenciatura em Matemática e Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (1991), além de existir a possibilidade de criação de novos núcleos.

Nessa época, o *Campus* de Santarém já contava com um total de 420 estudantes, em Regime Seriado de Recesso. Deste total, 125 eram originários do Núcleo de Educação – sob a Coordenação de Belém e 295 eram de

cursos ofertados pelo *Campus* – sob a Coordenação deste. Dos 295, 150 eram de turmas do *Campus,* com entrada em 1987 e 1992 e 145 eram de turmas dos Núcleos de Óbidos, Monte Alegre e Itaituba, com entrada em 1994 e 1995, conforme se constata na Tabela 4.

Tabela 4 – Estudantes dos Cursos de Graduação UFPA – *Campus*/ UFPA/Santarém – Regime Seriado de Recesso - 1987 a 1995.

CURSO / ANO	1987	1988	1990	1991	1992	1993	1994	1995	TOTAIS
História*	02	-	10	-	-	-	-	-	12
Matemática*	09	-	-	44	-	-	-	-	53
Pedagogia*	03	-	-	-	-	-	-	-	03
Ciências*	-	03	-	-	-	-	-	-	03
Geografia*	02	-	-	-	-	-	-	-	02
Letras*	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Ciências sociais*	-	-	-	37	-	-	-	-	37
Ciências Biológicas*	-	-	-	-	-	14	-	-	14
TOTAL PARCIAL	17	03	10	81	-	14	-	-	125
Pedagogia**	50*	-	-	-	-	-	50**	-	100
Letras**	-	-	-	-	50*	-	48**	47**	145
Matemática**	-	-	-	-	50*	-	-	-	50
TOTAL PARCIAL	50	-	-	-	100	-	98	47	295
TOTAL GERAL	**67**	**03**	**10**	**81**	**100**	**14**	**98**	**47**	**420**

* Cursos ofertados no *Campus* de Santarém sob a Coordenação de Belém..

** Cursos ofertados pelo *Campus* da Santarém sob a Coordenação do *Campus* de Santarém.

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém (1998).

Observando a Tabela 4, percebe-se que até 1995, o número de estudantes da UFPA/Santarém em Regime Seriado de Recesso, apresentou um aumento aproximado de 325%, envolvendo estudantes do próprio *Campus* e dos Núcleos Universitários do município de Óbidos (1º sem/1994): Curso de Licenciatura em Pedagogia; do município de Monte Alegre (2º sem/1994): Curso de Licenciatura em Letras; e do município de Itaituba (1995): Curso de Licenciatura em Letras. Nessa expansão, cada Núcleo Universitário teve 50 vagas por curso.

A partir deste período, além do ensino e da pesquisa aplicada, o *Campus*/ UFPA/Santarém realizou o seu "I Seminário de Extensão", ação que se tornou anual. A extensão universitária cresceu e ganhou força nos *Campi*, penso ter contribuído decisivamente para esse crescimento a atuação do nosso querido Professor Camilo Viana (então Pró-Reitor de Extensão), um servidor abnegado e um incansável incentivador da extensão universitária na Instituição. O

Campus de Santarém não só avançou na oferta do ensino, na realização de pesquisa e de extensão, como pode diplomar anualmente os seus concluintes.

Em âmbito geral, segundo dados do Relatório de Atividades da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), de julho de 1989 a dezembro de 1990, por meio do Projeto de Interiorização, os 08 *Campi* da UFPA já atendiam 2.504 estudantes, em sua maioria professores não habilitados, atuando no ensino fundamental e médio. A IFES contribuía decisivamente para fixar pessoal qualificado no interior (UFPA, 1993, p. 11) e para este avanço real, foram estabelecidos acordos, parcerias, alianças e tomadas medidas estratégicas para dar continuidade e viabilidade à Interiorização da educação superior pública na Amazônia.

Este processo de parcerias "envolveu: o Ministério da Educação; o Ministério da Aeronáutica, da Marinha e dos Transportes; o Ministério da Cultura; o Ministério de Ciência e Tecnologia; a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), dentre outros órgãos de Ministérios, e os repasses originários dos *Campi* Avançados do Projeto Rondon e das Secretarias de Governo" (Costa, 2014, p. 229).

Após a consolidação do Programa de Interiorização, a oferta de cursos superiores se tornou anual e vinculada diretamente aos *Campi*; a instituição criava o "Regime Seriado Permanente". Em Santarém, a oferta de cursos se ampliou, com oferta do Curso de Bacharelado em Tecnólogo em Processamento de Dados e do Curso de Direito, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Estudantes dos Cursos de Graduação UFPA (*Campus* de Santarém) Regime Seriado Permanente - 1991 a 1995.

CURSO / ANO	1991	1992	1993	1994	1995	TOTAIS
Pedagogia	100	100	50	50	51	351
Letras	-	50	50	50	50	200
Matemática	-	50	50	50	30	180
Ciências Biológicas	-	-	-	50	30	80
Tec. Proc. de Dados	-	-	-	50	20	70
Direito	-	-	-	50	30	80
TOTAIS	**100**	**200**	**150**	**300**	**211**	**961**

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém (2006).

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Habilitação em Docência para a Educação Básica e Gestão Escolar) se tornou regular e permanen-

te em 1991, em Santarém, atendendo aos acordos e as medidas estratégicas firmadas para garantir a continuidade da interiorização da ES na Amazônia. Ainda que o Projeto de Implantação do Curso de Pedagogia em caráter permanente nos *Campi* de interiorização, só tenha sido protocolado pelo Colegiado de Pedagogia de Belém, na Reitoria, em 1993, sendo aprovado pelo Consepe/UFPA no dia 03/05/1993, outra ousadia da IFES.

Dessa forma, Pedagogia se tornou o primeiro curso a se consolidar fora do *Campus*-Sede (Belém). Compondo essa estratégia ousada, era estabelecido um acordo entre os Departamentos do Centro de Educação (CED), para serem alocadas 09 vagas de docentes do Curso de Belém, para o *Campus*/UFPA/Santarém iniciar a composição do Quadro Docente próprio do Curso de Pedagogia no *Campus*.

A partir da disponibilidade dessas vagas, ainda em 1991, a UFPA disponibilizava 100 vagas para a Unidade Acadêmica de Santarém dispor para a sociedade 02 turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma diurna e uma noturna, nessa execução o *Campus* ainda contou com professores vindos de Belém. Nesse ano, também foram elaborados e publicados os primeiros Editais de Concursos Públicos destinados à seleção de professores e técnicos para o *Campus*/UFPA/Santarém. As primeiras seleções ocorreram em Belém, nos anos de 1991 e 1992, mas a partir de 1993 este processo passou a ocorrer na Unidade. Com o Quadro Docente próprio o *Campus*/UFPA/Santarém e o Curso de Pedagogia ganhavam relativa autonomia.

No ano de 1992, eram ofertadas mais duas turmas do Curso de Pedagogia nas mesmas condições. Neste ano, ocorria a formatura de estudantes dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Geografia e Matemática, com entrada a partir de 1987. As ações e atividades de extensão universitária eram ampliadas para atender os municípios do entorno. A UFPA/Belém começava a avaliar as condições para oferta e instalação de cursos superiores nos municípios de Óbidos, Monte Alegre e Itaituba, em atendimento aos apelos daquelas populações. Nesse ano, ocorria a oferta do primeiro curso de Pós-Graduação latu sensu - Docência no Ensino Superior.

Para melhorar o atendimento interno e externo, em 1993, com o objetivo de atender melhor estudantes e professores eram instaladas as primeiras Coordenações no *Campus*: a Coordenação de Ensino de Graduação, sob a responsabidade da Professora Raimunda Lucineide Gonçalves Pinheiro; a Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação sob a responsabilidade da Professora Maria do Socorro Bergeron Lago e a Coordenação de Extensão Universitária sob a responsabilidade da Professora Maria Raimunda Santos da Costa.

A oferta de todos os cursos disponibilizados no *Campus* era regular e permanente, com funcionamento semestral ou anual. A UFPA aprovava a possibilidade de expansão da Unidade de Santarém para a sua região de abrangência, a depender também de avaliações realizadas pelos Colegiados dos Cursos acerca das condições apresentadas à Instituição. O *Campus* de Santarém era interligado à Rede Nacional de Pesquisa e sua escalada se tornou progressiva e era percebida a "olho nu", como se diz popularmente.

Com o Brasil sob a égide das novas diretrizes e encaminhamentos da CFB de 1988, após o término do I PNI (1986-1989), o *Campus* de Santarém elaborava e encaminhava ao então Reitor, Professor Dr. Nilson Pinto de Oliveira (1989 a 1993), antes Coordenador Geral do Programa de Interiorização, a sua proposta de continuidade do PNI, a partir do *Campus*/UFPA/Santarém. A UFPA criava e instalava uma "Assessoria Especial de Interiorização", instalada em Belém. Durante seu mandato, o então Reitor uniu o seu Plano de Trabalho ao esforço desempenhado pelo Governo paraense para garantir a execução do Programa de Interiorização, por meio de parceria firmada entre as partes.

É verdadeiro dizer que, a partir da década de 1990, houve a expansão e interiorização da oferta de educação superior pública, em Santarém e região de abrangência. A oferta de ES foi sendo gradualmente ampliada na região, inclusive, com a presença de outras IES públicas e privadas. De natureza pública, o município acolhia a Universidade do Estado do Pará (1998 - UEPA), com a oferta regular e permanente de cursos. A UEPA se ampliou e consolidou sua oferta de formação superior, em nível de graduação, com os cursos de Educação Física (1998), Música (2000), Enfermagem (2001), Fisioterapia (2002) e Medicina (2006).

4.4.2.2 A UFPA consolida seus cursos superiores instalados no interior do Pará na execução do II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997)

Registros históricos mostram que, nos dias 11 e 12 de setembro de 1993, era realizado em Manaus, capital do Amazonas, o "Encontro dos Ministros da Educação dos Países Membros do Tratado de Cooperação Amazônica (TCA)" ou da Pan-Amazônia. Neste evento, após os relatos dos representantes das IFES da Amazônia, o Ministro da Educação do Brasil reconheceu e elogiou publicamente o esforço empreendido pelas IFES do Norte do Brasil, pela interiorização da Educação Superior pública, na região, via I PNI. Esse reconhecimento do MEC e a recomendação dos demais Ministros da Educação participantes do evento, posteriormente, eram ansiosamen-

te esperadas por sinalizar a possibilidade de continuidade de ações semelhantes às que foram realizadas, inclusive, em outras porções amazônicas. Portanto, a fala do Ministro representou verdadeiro alento aos dirigentes das IFES amazônicas, por ser o incentivo que as Universidades precisavam para seguirem ousando e superando os desafios impostos, segundo consta no texto do II PNI (UFPA, 1994, p. 11).

> Afinal o processo de interiorização das universidades amazônicas vinha sendo desenvolvido, desde a sua origem, como uma ousada iniciativa que, apesar de encontrar o mais amplo respaldo na população e nas instituições amazônicas, escassa sensibilidade conseguia despertar no seio do governo brasileiro em passado recente.

Antes do encerramento do evento, o representante da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC solicitou aos Reitores amazônicos, que ainda em 1993, houvesse a apresentação de um amplo painel sobre as atividades de interiorização desenvolvidas na região, sob patrocínio do MEC. Foi firmado um compromisso conjunto para a realização do "Seminário de Avaliação e Perspectivas da Interiorização das Universidades Amazônicas", em Santarém, no período de 08 a 10 de dezembro de 1993, no antes "Tropical Hotel". Cumprida a programação, depois de discussões acerca das possíveis propostas para os próximos quatro anos, a partir dos resultados apresentados, era definida a elaboração do II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997). Segundo consta no documento (Idem, Ibidem), "a elaboração deste projeto envolveu a participação de um grande e dedicado grupo de professores e servidores técnico-administrativos das IFES da região e a realização de reuniões de trabalho em Rio Branco, Belém e Porto Velho, nos meses de outubro e novembro de 1993".

Durante o evento foi discutida e firmada a necessidade de ser garantida a continuidade da interiorização de forma regular e permanente. A educação superior estava praticamente consolidada no interior do Pará. Contudo, apesar de ser reconhecido o sucesso das ações realizadas até então, o quadro educacional da região e do interior do Pará, em particular, continuava adverso, isso reforçava a necessária atuação das IFES, em função da realidade indicar como imprescindível instalar e executar uma política de formação regional capaz de consolidar os resultados já obtidos, com a oferta da graduação. Era preciso avançar para ofertar cursos de pós-graduação.

Foi assim que, depois de uma transição desafiadora e bastante sofrida, o II PNI veio a luz, com objetivo de "consolidar não só a interiorização

da graduação, mas também da pós-graduação de modo a intensificar a pesquisa e a extensão nos *Campi*", como diz Coelho (idem, p. 36). A proposta ia mais longe, além de focar na pós-graduação, o II PNI também tinha por eixo principal "o resgate e a preservação do patrimônio artístico e cultural da região".

Esta memória mostra que no Pará, após a experiência do I PNI, a UFPA percebeu necessidade real de rever e reorientar a sua atuação no interior, na perspectiva de produzir respostas sociais mais eficazes e eficientes, em relação aos grandes desafios postos ao estado e à Amazônia, a exemplo dos muitos e sérios problemas decorrentes das históricas discriminações sociais, individuais e coletivas geradas pela questão socioeconômica; por conflitos agrários; pela exploração irracional dos recursos naturais; pela necessidade de conciliar desenvolvimento e preservação ambiental; pelo avanço do agronegócio e da monocultura; e pela "rejeição às populações tradicionais, incipientes políticas de Assistência Social, escasso apoio a programas artístico-culturais e à literatura", informa Freitas (2005).

Tanto isso é verdade que, além de dar continuidade à interiorização, a Instituição passou a maturar a possibilidade de se consolidar como Universidade Multicampi. A expectativa era ver os *Campi* de Interiorização transformados em Unidades Acadêmicas de formação e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Foi nessa perspectiva que a Universidade decidiu expandir a sua atuação para além da disponibilidade de cursos de graduação, ampliando e intensificando a oferta de Cursos de Pós-Graduação (lato sensu), em todos os *Campi* do interior. Agindo dessa forma, a UFPA conseguia "matar dois coelhos com uma só cajadada", como diz o proverbio, assumindo efetivamente a responsabilidade social que lhe cabia cumprir com a sociedade regional: formar os profissionais qualificados que esta precisava e ainda formava os profissionais que precisava para o exercício da docência universitária em suas unidades instaladas no interior.

Se até meados da década de 1990 o Pará buscava reconhecimento para a interiorização de cursos superiores continuar e se ampliar, o mundo já apresentava mudanças que marcariam a história no planeta e envolviam, inclusive, questões de importância estratégica para a Amazônia, que era submetida a uma percepção holística que envolvia novas dimensões e novos significados, para além da sua conservação, cresciam questões vistas como indispensáveis, a exemplo da consciência ecológica mundial. A Amazônia passava a ser referenciada como capital natural, uma base sustentada nos princípios da economia, por representar o estoque ou a reserva provida pela

natureza que produz valor para as pessoas (economia e bem-estar), incluindo ecossistemas, espécies, ar, água doce, minerais, oceanos e os processos naturais que valorizam a pauta da preservação da natureza. Este tipo de encaminhamento, exige conhecimentos mais elaborados com pesquisa, por isso as IFES da região não podiam ignorar, precisavam se dispor a dar viabilidade para garantir a continuidade da interiorização.

Neste contexto de mudança, em 1994, quando o II PNI (1994-1997) foi aprovado, em Santarém, a sua execução já contou com os cursos ativos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, regulares e permanentes e o *Campus* tendo expandido as suas atuações, para a região do seu entorno, com turmas funcionando além da sede (Santarém), nos Núcleos Universitários de Óbidos e de Monte Alegre, em Regime de Recesso Escolar.

A operacionalidade e a funcionalidade do II PNI pressupunham a composição e a reposição do quadro docente e de servidores técnicos e administrativos, além de investimentos em infraestrutura e recursos materiais. Contudo, na época quando ocorreu o contingenciamento de 50% do orçamento imposto pelo Estado federal, isso gerou muita confusão e severas restrições ao cotidiano das unidades instaladas, fora de sede, agravadas pela perda de servidores por aposentadorias e por exonerações a pedido, principalmente, dos professores titulares. Isso criou um conjunto de condições restritivas que, se não fossem superadas, seguramente teriam impedido o alcance dos objetivos da interiorização de cursos no País. Portanto, diferente da alta expectativa inicial, esse período representar, talvez, o período de maior desafio enfrentado pela UFPA para consolidar os seus cursos fora da sua sede, na capital. No cenário, a oferta de cursos aumentou, todavia, devido a essa limitação não foi aumentado o número de professores. A UFPA solicitou suporte do MEC, para realizar Concurso Público para novos professores, mas não foi autorizada. Na busca por solução, os dirigentes da IFES buscaram a cooperação do Governo do estado, via convênio, por meio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), contando com a mediação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp), para selecionar professores temporários ou substitutos. Para viabilizar esse encaminhamento, a UFPA aprovou a Resolução n. 561/1986 e a Resolução n. 566/1987, e conseguiu que os *Campi* ampliassem os Quadros Docentes com os "professores da FADESP", como ficaram conhecidos os temporários, selecionados pela Fundação para dar prosseguimento à interiorização.

Essa condição de precariedade do Quadro Docente fez com que a Associação de Docentes da UFPA Sindicato Nacional (Adufpa-SN), a partir de

1994, passasse a realizar o Encontro dos Professores do Projeto de Interiorização. O primeiro foi realizado no mesmo ano, com a participação de professores e estudantes dos *Campi*, objetivando acompanhar, discutir, deliberar e encaminhar propostas de saídas viáveis.

O II Encontro dos Professores do Projeto de Interiorização, foi realizado no período de 2 a 4 de outubro de 1995, em Belém, no Auditório Setorial Básico. Na ocasião, foi apresentado, no documento final, deliberações e encaminhamentos dentre os quais se destacaram: liberação de vagas para a carreira docente da UFPA, seguida de concurso público imediato, garantindo-se vagas para os *Campi* de Interiorização; garantia de verbas específicas para os *Campi*, bem como transparência em seu gerenciamento; definição de critérios para aplicação de recursos nos *Campi*; ampliação da Infraestrutura, contemplando também aquisição de equipamentos e acervo bibliográfico, entre outros; e garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de serem proporcionados recursos e condições para professores da interiorização também desenvolverem atividades de pesquisa e extensão nos *Campi* e Núcleos.

Foi criado um Fórum permanente para discussão dos problemas que envolviam o Projeto de Interiorização e grupos de trabalho com temáticas ligadas à realidade dos *Campi*, pertinente à Organização dos *Campi*, no sentido de descentralizar e implantar os conselhos deliberativos; dentre outros. O bom desta realização foi que a administração superior fazia o seu trabalho e o Sindicato dos Docentes (Adufpa-Sind) acompanhava e avaliava as decisões pertinentes aos professores e suas condições de trabalho, uma parceria difícil, mas necessária e útil ao processo, principalmente naquele momento.

Em Santarém, foi possível ampliar a oferta de Cursos na Sede do *Campus* com a oferta dos Cursos de Licenciatura em "Ciências Biológicas", Bacharelado em "Direito" e "Tecnólogo em Processamento de Dados e Pesquisa", este, depois transformado em "Bacharelado em Sistemas de Informação" (BSI). Fora da Sede, era criado e instalado o Núcleo Universitário de Itaituba, em 1995, com a oferta de uma turma do Curso de Letras. Neste ano o *Campus* realizava a Solenidade de Diplomação dos primeiros Concluintes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com entrada regular e permanente, no ano de 1991. Nesse processo difícil, com a consolidação dos cursos regulares e permanentes, a UFPA ampliava suas características de Universidade Multicampi, também em razão das Unidades Acadêmicas consolidadas ganharem autonomia, inclusive, para expandir a sua atuação para áreas de abrangência intrarregional.

Detalhe relevante: com a instalação de Núcleos Universitários vinculados ao *Campus* de Santarém, práticas que ocorriam antes, voltavam a ser observadas a movimentação dos professores viajando do *Campus*-Sede/Santarém para exercerem a docência nos Núcleos Universitários regionais. De forma bem semelhante ao observado antes, com os professores em trânsito levando na bagagem suas duas malas, uma contendo roupas e pertences pessoais do professor (a) e a outra contendo livros, recursos didático-pedagógicos, xerox e materiais a serem disponibilizados aos estudantes. Sinto orgulho de ter vivido essas experiências, consciente de que não deveria ter sido desta forma, mas foi assim que fizemos o possível acontecer.

Esse acontecimento marca significativamente a experiência de interiorização, e se tornou conhecido como a "interiorização da interiorização" na região. Com o financiamento de cursos por meio do Fundef, o *Campus* expandiu cursos superiores para a cidade de Curuá, quando aquele município tinha apenas 06 anos de existência, apresentava carências absolutas e por isso decidiu buscar a UFPA/Santarém para formar seus professores de educação básica. Durante a avalição das possibilidades de instalação de um Núcleo Universitário no município, o então Prefeito acatou a proposta da Instituição e esta foi sensível às suas necessidades pertinente à formação dos seus professores, penso que esta parceria representa, verdadeiramente, o maior desafio posto à UFPA e aos seus profissionais, na época.

O nível de carências do município de Curuá era elevadíssimo e abrangia o social e o educacional, ao ponto de quando nós professores chegavamos no porto da Cidade para ministrarmos as aulas, como não existiam carros, nem táxis, consequentemente, eramos alegremente recepcionados por carroceiros que transportavam os nossos pertences pessoais e profissionais no carro de boi. Também não exista hotel nem pousada, os professores eram alojados em uma casa construída pela Prefeitura para servir como hospedaria.

Foram ofertados nesse município três cursos superiores: Licenciaturas em Pedagogia e Letras, financiados pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e, depois, Matemática, coordenado por Belém. A experiência foi desafiadora e bizarra, mas, contraditoriamente, foi de grande relevância por ser rica em aprendizagens, além de ser gratificante para os profissionais que aceitavam o desafio de compartilhar seus conhecimentos com quem não tinha "quase nada", não apenas no campo da formação de professores, uma razão a mais para tornar a presença da UFPA ainda mais valiosa naquele cidade em nascimento, com o ensino levávamos

junto a extensão universitária e a possibilidade de acesso a conhecimentos com a participação de profissionais ou não da Instituição em outras áreas de conhecimento.

Dessa época, outra experiência que os professores mais experientes do Curso de Pedagogia do *Campus* de Santarém devem lembrar, foi a existência e uso da "Mala Pedagógica",[12] quanto ensino e aprendizagem, quantas histórias infantis contadas aos estudantes e às crianças, quantas dramatizações e teatros, quantas brincadeiras, quantas oficinas e minicursos, quanta formação continuada de professores via extensão, e quantos outros eventos acadêmicos e pedagógicos foram realizados usando este simples e valioso recurso. Eu poderia falar de tantas outras experiências vividas e presenciadas, mas vou parando por aqui. Seguramente, com esses desafios aprendemos a nos "virar nos trinta" como se diz no popular, aprendemos também como era inexplicavelmente prazeroso ver a satisfação e a alegria nos olhos dos estudantes de diferentes idades e das famílias que tinham um (a) filho (a) estudando em uma universidade pública. Valeu a pena!

Eu não sei como transcorreu em todos os *Campi* de Interiorização da UFPA, mas não foi tão diferente do presenciado em Santarém. Professores, como eu, que tiveram oportunidade de exercer a docência em vários *Campi*, além de Santarém e seus Núcleos Universitários, sabem por vivenciar, conviver e presenciar as dificuldades e limitações presenciadas, que eram muitas, mas eram compensadas bravamente pelo interesse e pela maturidade adquirida pelos estudantes. Tanto é verdade que com exceção das ciências exatas, os índices de evasão e retenção eram mínimos, principalmente se consideradas as condições infraestruturais e acadêmicas reais, desde as primeiras experiências realizadas nos NEs da Instituição.

Nessa trajetória, a partir de 1995, o *Campus*/UFPA/Santarém já contava com 06 cursos regulares e permanentes e com 1.150 estudantes matriculados, entre os da Sede, os originários do regime de recesso dos Núcleos Universitários fora da Sede, como mostra a Tabela 6 a seguir.

12 A Mala Pedagógica era uma mala grande transformada em instrumento/recurso do Laboratório Pedagógico do Curso de Pedagogia, do *Campus* de Santarém, denominado "Mala Pedagógica" em razão de no seu interior serem organizados e guardados recursos didáticos diversos como: livros diversos, revistas de educação, brinquedos e jogos diversos produzidos ou não no Ateliê Pedagógico, transportada pelos professores aos Núcleos Universitários para os recursos serem usados como incentivo e motivação em diversas situações de ensino e aprendizagem e para formação continuada de professores, funcionava como um Minilaboratório Pedagógico ambulante e era útil para contação de história, varais diversos, exposições públicas, feiras pedagógicas, dramatizações, teatro e tantas outras atividades pedagógicas.

Tabela 6 – Estudantes do *Campus* de Santarém em Regime Seriado Permanente e de Recesso – 1991 a 1995.

CURSO / ANO	1991		1992		1993		1994		1995		TOTAIS
	Per	Rec	Per	Rec	Per	Rec	Per	Rec	Per	Rec	
Lic. Pedagogia	100	-	100	-	50	-	50	50**	51	-	**401**
Lic. Letras	-	-	-	50*	50	-	50	48**	50	47**	**295**
Lic. Matemática	-	44*	-	50*	50	-	50	-	30	-	**224**
Lic. Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	-	50	-	30	-	**80**
Tec. Proc. de Dados	-	-	-	-	-	-	50	-	20	-	**70**
Bacharelado Direito	-	-	-	-	-	-	50	-	30	-	**80**
TOTAIS	**100**	**44**	**100**	**100**	**150**	**-**	**300**	**98**	**211**	**47**	**1.150**

* Turmas de recesso ofertadas no *Campus* em Santarém.
** Turmas recesso ofertadas nos Núcleos de Óbidos, Monte Alegre e Itaituba.

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém (1996).

Vale registrar que, em nível de graduação, o *Campus*/UFPA/Santarém diplomou no início de 1995, 266 (duzentos e sessenta e seis) profissionais de educação, sendo: 109 Licenciados em Pedagogia; 35 Licenciados em História; 50 Licenciados em Letras; 38 Licenciados em Geografia; 15 Licenciados em Matemática e 19 Licenciados em Ciências, segundo dados institucionais divulgados no Informativo Tapaiuara – UFPA/*Campus* de Santarém (Edição Extra, novembro de 1995, p. 5). E até o final do ano conseguiu formar mais 369 (trezentos e sessenta e nove) concluintes, perfazendo o total de 635 profissionais da educação formados em nível de graduação para as redes de escolas básicas.

Na pós-graduação foram formados, de início, 58 pós-graduados com a conclusão dos 03 cursos de especialização ofertados: 16 no Curso de Docência no Ensino Superior, coordenado pelo Centro de Educação; 17 no Curso de História da Amazônia, coordenado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas e 34 no Curso de Educação Ambiental sob a coordenação do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA). Ao todo formou 255 concluintes, em nível de pós-graduação (Latu Sensu), nos 06 cursos disponibilizados à população.

Pertinente à composição do Quadro Docente do *Campus*, após iniciar em 1991, sua ampliação foi lenta para a seleção de docentes efetivos e substitutos, tanto que em 1997 o *Campus* contava com um total de 49 professores, da carreira efetiva do Magistério e substitutos, conforme se observa na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Evolução do número de professores da Ufpa *Campus* de Santarém 1991-1997.

ANO	CARREIRA DO MAGISTÉRIO	SUBSTITUTOS	TOTAIS
1991	03	03	06
1992	07	07	14
1993	07	13	20
1994	10	27	37
1995	12	29	41
1996	13	28	41
1997	41	08	49

Fonte: Projeto de Transformação do *Campus* Universitario da UFPA em Santarém em Centro Universitario Federal do Tapajós (UFPA/Santarém, 2000).

Vale fazer um registro para a posteridade, a primeira professora efetiva aprovada para exercer a docência no *Campus*/UFPA/Santarém foi a Professora Ms. Heliana Maria Cunha Aguiar, aprovada em 1991, foi decana do *Campus* da UFPA em Santarém e hoje é decana do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da UFOPA. A partir do reforço dos professores substitutos, o *Campus* firmou a sua autonomia acadêmica e pedagógica e pode atender estudantes que, por razões diversas, ainda não tinham conseguido concluir seus cursos no tempo previsto para a formação.

Vale um registro relevante também acerca da atuação dos primeiros docentes lotados no *Campus* de Santarém, como tudo acontecia de forma sempre muito rápida, a atuação docente foi marcada pelo autodidatismo, pela troca de experiências entre docentes do *Campus* e com professores da Sede, pelo diálogo interno para superar limitações e dificuldades em relação a bibliografias, quase sempre adquiridas pelos profissionais, além das poucas disponíveis na biblioteca da Unidade. Era possível contar com o apoio de professores da sede (sugestões, empréstimos, aquisição, compra e envio de livros), nem sempre em todas as áreas de conhecimento. Em 1995, a IFES aprovou e executou um projeto de formação/atualização que garantiu algumas tutorias aos novos professores.

Nesse percurso, além de serem mantidas turmas de cursos regulares e permanentes, a oferta foi ampliada para funcionar no recesso escolar. Foram criados 05 Núcleos Universitários vinculados à sede do *Campus* de Santarém, todos localizados na área de abrangência regional: em Óbidos e Monte Alegre (1994); em Itaituba e Belterra (1995) e Oriximiná (1996), este de início vinculado a Belém, com a participação de professores de Santarém, depois com a coordenação sob responsabilidade do *Campus* de Santarém.

O Núcleo Universitário de Óbidos foi o primeiro Núcleo criado e autorizado pela UFPA, vinculado a um *Campus* de Interiorização instalado fora da sua Sede, na capital, na Região Oeste do Pará. A primeira experiência (1994-1998) se concretizou com a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a coordenação do Colegiado do Curso de Santarém. Portanto, Pedagogia foi o primeiro curso de graduação da UFPA expandido, a partir da Sede de um *Campus* de Interiorização.

Nos convênios pactuados com Prefeituras que alojavam os Núcleos Universitários, a UFPA disponibilizava as vagas, os professores e a base acadêmica e pedagógica; os municípios garantiam a infraestrutura física básica para o funcionamento do Núcleo e o alojamento para professores universitários e ao Governo do estado cabia o pagamento de diárias e passagens e bolsa-trabalho para os docentes e técnicos encarregados das atividades acadêmicas e os materiais de consumo e permanente. Houve momentos em que os professores/estudantes, principalmente, de escolas rurais ou do campo, recebiam bolsas ou ajudas de custo dos municípios, mas, não era algo regular e permanente.

A UFPA/Santarém, além do seu *Campus* ser a Unidade Acadêmica interiorizada a ter cursos regulares e permanentes, na sua Sede; foi o primeiro a expandir a atuação da UFPA para outro município do seu entorno regional (Núcleo Universitário de Óbidos); foi também o primeiro *Campus* a ter um Núcleo Universitário instalado em prédio próprio, o Núcleo de Oriximiná (NOR). Aliás, o prédio próprio deste Núcleo foi construído, em 2005, por meio do convênio tripartite de cooperação técnica estabelecido entre UFPA, a Alcoa/Mineração Rio do Norte (MRN) e a Prefeitura de Oriximiná.

O Núcleo Universitário de Oriximiná (NOR) ofertou cursos de recesso: Licenciatura em Ciências Naturais (1989) e Pedagogia (1996) pela Instituição, e Licenciatura e Bacharelado em História (2004), Licenciatura em Matemática (2004) e Licenciatura em Pedagogia (2004),[13] financiados pelo Fundef. Por dispor de infraestrutura física básica própria, o NOR foi também o primeiro Núcleo Universitário da UFPA, fora da Sede de um *Campus* de Interiorização, a ofertar um curso superior em regime regular e permanente. Talvez por esta razão, seja citado em documentos da UFOPA como o seu primeiro *Campus* fora de Santarém. Entretanto, todos os seis *Campi* regionais da UFOPA foram criados no ato da sua criação (Lei da Criação) e todos foram autorizados a funcionar a

13 Universidade Federal do Oeste do Pará. *Campus* Universitário de Oriximiná-2005 a 2013. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/oriximina/o-campus/conselhow/. Acesso em: dez. 2020.

partir de 2017, mas é verdade que o NOR, assim como os demais Núcleos, fora de sede, ajudaram a fortalecer a UFPA como universidade multicampi.

A extensão universitária foi ampliada para os Núcleos Universitários, envolvendo ações e atividades como a capacitação de pessoal em cursos de curta duração como o Projeto Gavião I e II (1984-2002); projetos voltados para a melhoria do Ensino de Ciências e de Matemática; instalação e acompanhamento do Clube de Ciências (iniciação científica para estudantes do ensino fundamental e médio); realização da I Feira do Vestibular (1995); atendimento jurídico à população (NPJ) a partir de Santarém; tutorias para cursos à distância; projetos de alfabetização (Alfabetização de Adultos e Alfabetização com base linguística); Cursos de reciclagem e de capacitação; Projetos Artístico-Culturais; Projetos de Trabalho para formação de uma consciência crítica da realidade; Treinamentos diversos; Assessoramentos; execução do primeiro Projeto de Pesquisa sobre Educação Básica, dentre tantas outras ações e eventos realizados ao longo do período.

A pesquisa se ampliou e envolveu participação de estudantes nos projetos: "O Ensino Público de 1º e 2º Graus no município de Santarém e no estado do Pará" e "Filhos Pródigos da Educação Pública: um estudo dos evadidos da escola pública em um bairro periférico do município de Santarém" (ambas financiadas pelo INEP). Eram executados os projetos: Presença do mercúrio e exposição humana e sua contaminação na bacia do Tapajós (UFPA-CB-UQAM); Morfologia e Fisiologia da célula nervosa intoxicada pelo mercúrio (UFPA–CB); Filogenia dos roedores amazônicos (UFPA-CB); O imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense (UFPA-CLA); Guia de Fonte para a História da Educação em Santarém (UFPA–CE). O Laboratório de Ciências Ambientais fazia análise de mercúrio total em matrizes ambientais e biológicas a nível de traços (parte por trilhão) e a presença de pesquisadores da UFPA e da Universidade Canadense de Quebec era frequente.

Enquanto em Santarém tudo parecia caminhar razoavelmente bem, nos *Campi* menores eram observadas inúmeras dificuldades e carências. Essa situação levou ao "1º Grito da Interiorização", em 1996, uma reação política dos estudantes dos *Campi* frente às precárias condições da oferta de cursos regulares e permanentes, cuja pauta principal foi a oferta de novos cursos e a busca de solução para as dificuldades de comunicação existente entre a Sede/Belém e os *Campi* de Interiorização. Estas manifestações ajudaram a rever muitas questões e a encontrar soluções possíveis para as inúmeras problemáticas.

Em Santarém, superado as dificuldades iniciais, a execução do II PNI se tornou o período mais fértil em relação ao crescimento e desenvolvimento do ensino aprendizagem, da pesquisa e extensão, tanto que até 1997, na culminância, o corpo estudantil do *Campus* já era composto por 1.554 mil estudantes ativos matriculados, 1.924 mil estudantes cadastrados na graduação e mais 30 estudantes matriculados na pós-graduação latu sensu. No curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual, consta no Relatório de Atividades da Coordenadoria de Interiorização da UFPA, que até 1994 o quantitativo de servidores lotados (1995) se apresentava constituído, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de Professores e Técnicos do *Campus*/UFPA/Santarém - 1994

PROFESSOR	SIT. FUNCIONAL	CONTRATO	TÉCNICO	FUNÇÂO	ORIGEM
Aldo Gomes Queiroz	—	UFPA	Adenil Maria de S. Albuquerque		SEDUC
América Alves de Mota	—	Substituto/ Convênio	Adriana Ranzani Gimenes		SEDUC
Ana Maria Vieira da Silva	Auxiliar I	Substituto/ Convênio	Adrelina Ribeira Pereira	Servente	
Anselmo Alencar Colares	Auxiliar I	UFPA	Carlos Guilerme Miranda	Cozinheira	FADESP/UFPA
Augusto César dos Reis Costa	—	Substituto/ Convênio	Dayan Serique dos Santos		SEDUC
Carmem Lúcia Ribeiro de Magalhães	Auxiliar I	Efetivo/Convênio	Elda Maria Viana Rabelo		PMS
Cássio André Souza de Magalhães	—	Substituto/ Convênio	Evandro Natalino P. Diniz		PMS
Edilan Santana Quaresma	Auxiliar I	UFPA	Francisco de Assis S. de Sousa	Vigilante	UFPA
Edna Fátima Barros Valente	Auxiliar I	UFPA	Francisco Pereira de Sousa	Motorista	UFPA
Edna Marzitelli Pereira	Auxiliar I	UFPA	Gloriana Xavier Belo		PMS
Edson Frazão	Auxiliar I	UFPA	Hilda Rodrigues dos Santos		PMS
Everaldo Machado Portela	Auxiliar I	UFPA	José Maria Sanches Braga		PMS
Graça Maria Evangelista Leitão	—	UFPA	Josué Pires de Sousa		SEDUC
Heliana Maria Cunha Aguiar	Auxiliar I	UFPA	Lecila Procópio Diniz	Assist. Adm. I	FADESP/UFPA
Heliud Luís Maia Moura	Auxiliar I	Efetivo/Convênio	Lindanor Xavier Freitas		PMS
Jarsen Luís C Guimarães	—	Substituto/ Convênio	Luíza Mascarenhas Pereira	Lavadeira	UFPA

continua...

PROFESSOR	SIT. FUNCIONAL	CONTRATO	TÉCNICO	FUNÇÂO	ORIGEM
José Antonio Oliveira Aquino	—	Substituto/ Convênio	Maria Antonio Berg		FEP
José Gumercindo Rebelo	—	Substituto/ Convênio	Maria Ileida Moura Colares	Cozinheira	UFPA
Lauro Roberto do C. Figueira	Auxiliar I	Efetivo/Convênio	Maria Madalena Reis	Cozinheira	UFPA
Leonel Mota	Auxiliar I	Efetivo/Convênio	Maria Rosineide Sousa de Moura		PMS
Lídia Alves de Oliveira	Auxiliar I	Efetivo/Convênio	Maria Ruth Martins da Silva		PMS
Luís Henrique N. Rodrigues	—	Substituto/ Convênio	Miraselma Pinto Correa	Assist. Adm.	UFPA
Maria de Fátima Matos de Sousa	—	UFPA	Neila Graças Azevedo	Assist. Adm.	FADESP/UFPA
Maria de Fátima Sousa Lima	Auxiliar I	UFPA	Osmar Alves de Aguiar	Administrador	UFPA
Maria do Socorro Bergeron Lago	Auxiliar I	UFPA	Paulina Mota		PMS
Maria Raimunda Santos da Costa	Auxiliar I	UFPA	Paulina Rodrigues	Cozinheira	UFPA
Mônica Alves de Farias Quirino	—	UFPA	Simone Moura Grumar	Assist. Adm.	UFPA
Natanael C. Leitão	—	Substituto/ Convênio	Solange Helena Ximenes	Aux. Operacional I	FADESP/UFPA
Pércio Scavoni Andrade	—	Substituto/ Convênio	Tito Freitas dos Santos	Jardineiro	UFPA
Raimunda Lucineide G. Pinheiro	Auxiliar I	UFPA	Vilse Coelho de Sousa		PMS
Raimundo Nonato Vieira Costa	Auxiliar I	Efetivo/Convênio			
Ricardo Bezerra de Oliveira	—	Visitante			
Verônica Solimar do Santos	—	Substituto/ Convênio			
Werner Damião Morhy Terrazas	Aux. I C/Espec.	Substituto/ Convênio			

Fonte: Relatório de Atividades da Coord.de Interiorização da UFPA - Período de 1994 (1995).

No término desse período, o então Reitor Professor Dr. Cristovam Wanderley Picanço Diniz, considerando a complexidade do Projeto de Interiorização (PI) e sua articulação acadêmica e administrativa como condição indispensável para o bom êxito das iniciativas e a racionalização de atividades nos *Campi* do interior, por meio da Portaria n. 3.176/1997, de 02/09/1997, instalou uma Comissão constituída pelos Pró-Reitores de Ensino, Ensino e Graduação e Pesquisa e Pós-Graduação para acompanhar

e avaliar o II PNI, realizar o diagnóstico dos *Campi*, apresentar parecer acerca do que competia aos Colegiados Superiores, com competência para conduzir a substituição dos administradores dos *Campi* Universitários[14] a ser entregue para o Reitor, conforme abaixo.

> A comissão é competente para conduzir o processo de substituição dos Administradores dos *Campi* universitários· aprovar iniciativas, realizar avaliações anuais das atividades acadêmicas e administrativas, encaminhando ao Reitor as matérias relacionadas e sugestões a serem implementadas, acompanhar o desenvolvimento dos *campi* e resolver pendências em tudo aquilo que não esteja afeto, por força do Estatuto ou Regimento Interno, aos colegiados universitários, e, preliminarmente, dar parecer no que for competência estrita dos Colegiados Superiores e do Reitor.

4.4.2.3. A UFPA amplia a abrangência da sua atuação no interior na execução do III Projeto Norte de Interiorização (1998-2001).

Teve forte contribuição na intensificação da interiorização da UFPA, no período, um acontecimento ocorrido no governo do então Presidente Itamar Franco (1992 a 1995), em que o Ministro da Educação Murílio de Avelar Hingel reconhecia a importância das universidades para o desenvolvimento regional e constituía uma Comissão Permanente, nos termos da Portaria n. 1.742/1994, composta pelos Reitores das Universidades Federais do Acre, Rondônia, Amazonas, Amapá, Roraima, Pará, Mato Grosso, Maranhão, pelos Diretores da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará e por representantes da SUDAM, SUFRAMA, da SEF e da SESU para, sob a Coordenação desta, para acompanhar e avaliar o II PNI (Art. 1º), com vista a dar continuidade ao ciclo expansionista da educação superior na Amazônia.

Além de encaminhar o acompanhamento e a avaliação do II PNI, o MEC programou a realização de um encontro dos Coordenadores do Programa de Interiorização - o II Seminário sobre Interiorização das Universidades Públicas, que deveria ter sido realizado em Manaus, mas foi transferido para Santarém. Consta no Jornal Impacto (1997) que o evento aconteceu nos dias 5 e 6 de maio de 1997 e contou com a presença dos Reitores de Universidades de toda a Região Norte: Maranhão, Pará, Mato Grosso, Acre, Rondônia, Amazonas e Roraima, e do Secretário de Ensino Superior, o Professor Abílio Baeta Neves. O evento teve por objetivo

14 Até este momento todo Coordenador de *Campus* era indicado e mantido na função pela Reitoria, gerando mandatos que duravam longos anos, como ocorreu em Santarém, com raríssimas exceções em outros *campi* da Instituição.

avaliar o II PNI. Durante o evento, as IFES amazônicas foram encorajadas a prosseguir com a interiorização de cursos superiores. Assim, após o término do II PNI, ainda em 1998, a UFPA, juntamente com as demais IFES amazônicas, apresentavam ao MEC o Projeto do que seria o III Projeto Norte de Interiorização (1998-2001, p. 14), cujo objetivo geral era

> Estabelecer e ampliar o desempenho acadêmico das Universidades Federais da Amazônia, de maneira a realizar a sinergia das estruturas organizacionais destas instituições, com a finalidade de que as ações de interiorização contribuam com as políticas de fixação do homem amazônico produzindo o desenvolvimento regional.

Um fator decisivo para este envio, foi o fato de na Região Norte ocorrer, em meado da década de 1990, uma forte explosão no número de concluintes do Ensino Médio. Isso representou um crescimento nas matrículas de 83,4%, neste nível de ensino, e no número de concluintes na base de 56,8%, estes percentuais estavam bem acima das médias do País, razão de serem usados como indicadores reais e decisivos para justificar e garantir a continuidade da interiorização na região.

O III PNI (1998-2001) veio à luz manifestando forte preocupação com o contexto regional e com a pretensão de fortalecer e garantir as ações anteriores previstas no I e II PNIs, para avançar em metas articuladas entre as unidades acadêmicas (intra e interinstitucional), que compunham unidades municipais da Região Norte: Fundação Universidade Federal do Acre; Fundação Universidade do Amapá; Fundação Universidade do Amazonas; Fundação Universidade Federal do Maranhão; Faculdade de Ciências Agrárias do Pará; Fundação Universidade Federal de Rondônia e Fundação Universidade Federal de Roraima.

Este PNI foi pensado para dar continuidade à oferta de cursos de graduação e intensificar a oferta de cursos de pós-graduação, articulada com o IV Projeto Norte de Pós-graduação e Pesquisa (IV PNOPG), devido ao desequilíbrio do sistema de pós-graduação das IES amazônicas em prever formação e fixação de pesquisadores na região Norte, o intuito era formar massa crítica na/para a região, para propiciar condições ao desenvolvimento socioeconômico local e interiorizar a investigação científica, além da intensificação da extensão e dos programas de assessorias aos órgãos públicos e ao setor produtivo.

No período, o foco da interiorização passou a considerar a "vocação regional", "o mercado de trabalho" e "a vontade política da população local". A expectativa era ajudar a promover o desenvolvimento regional pela interação direta com o conjunto da sociedade, razão de ser projetada, no perío-

do, a criação de programas em sintonia com o panorama do zoneamento ecológico-econômico da região com atenção à agropecuária, à metalurgia, à tecnologia de alimentos, às engenharias de minas e de pesca, à biodiversidade dos estuários, ao turismo, às diferentes licenciaturas e à educação ambiental (UFPA, 1997).

Em 1997, considerando a necessidade de adequar os procedimentos de autorização e implantação de cursos fora da sede das IFES, o Governo aprovava a Portaria n. 752, de 02 de julho de 1997 – dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades, desde que observado o disposto no artigo 52 da Lei n. 9.394, de 1996, com direito de exercitar sua autonomia (Art. 53). Com isso, o Governo brasileiro reconhecia a multicampia, desde que no seu exercício fossem acatadas as orientações dos dois artigos supracitados e da LDB.

Santarém já dispunha de 12 cursos funcionando no período, em regime regular e permanente (Coordenação do *Campus*) e em regime de recesso (Coordenação de Belém), e já atuava em diferentes áreas de conhecimento, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Cursos vinculados ao *Campus*/UFPA/Santarém – por área de conhecimento, ano, tipo de oferta e coordenação – 1994 a 2009

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSO	CRIAÇÃO	OFERTA	COORDENAÇÃO
Ciências Humanas	Pedagogia	1994	Regular/Perm	Colegiado *Campus*
	Direito	1994	Regular/Perm	Colegiado *Campus*
	Ciências Sociais	1991	Recesso	Colegiado Belém
	História	1993	Recesso	Colegiado Belém
	Geografia	1996	Recesso	Colegiado Belém
Ciências Exatas e da Terra	Matemática	1993	Regular/Perm	Colegiado *Campus*
	Física	1997	Recesso	Colegiado Belém
	Química	1997	Recesso	Colegiado Belém
	Técnico em Processamento de Dados	1994	Regular/Perm	Colegiado *Campus*
	Física Ambiental	2005	Regular/Perm	Colegiado *Campus*
Ciências Biológicas	Ciências de 1º Grau	1994	Recesso	Colegiado Belém
	Ciências Biológicas	1994	Recesso	Colegiado Belém
Letras e Artes	Letras	1993	Regular/Perm	Colegiado *Campus*

Fonte: Relatório da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Adm. Acadêmica da UFPA (1998).

Nessa trajetória, em 1999, "a UFPA foi convidada pelo MEC a atuar no esforço conjunto da IES paraenses no sentido de garantir a oferta de ensino superior aos professores da rede pública do estado conforme preconizava a LDB (Lei 9.394/1996)" (Sousa, 2011). Para garantir esta finalidade, a Universidade buscou e realizou novos convênios com o Governo do estado e as prefeituras, via Fundef, esta oferta ocorreu com a intermediação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp).

A partir deste acordo o *Campus* de Santarém pode ofertar mais 02 turmas de Licenciatura em Pedagogia fora de Sede: 01 no Núcleo de Óbidos e 01 no Núcleo de Alenquer, em 1999. Foram criados novos Núcleos Universitários, financiados pela mesma fonte, em 2000, no município de Belterra onde foi ofertado o Curso de Letras; no município de Curuá onde foram ofertados os Cursos de Pedagogia e Letras; e no município de Almeirim onde foi ofertado o Curso de Pedagogia, todos os cursos vinculados e coordenados pelos Colegiados de Cursos de Santarém. No Núcleo do Curuá também foi ofertado o Curso de Licenciatura em Matemática à distância (EaD) e no Núcleo de Alenquer foi ofertado o Bacharelado em Administração (EaD), ambos vinculados a coordenações de Belém, mas envolvendo a participação de professores do *Campus* de Santarém.

Neste ano, o Quadro Docente do *Campus*, apresentava uma evolução significativa, atingia 71 docentes, com o predomínio dos professores efetivos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Evolução do número de docentes da UFPA *Campus* de Santarém – 1991 a 2000.

ANO	CARREIRA DO MAGISTÉRIO	SUBSTITUTO	TOTAL
1991	03	03	**06**
1992	07	07	**14**
1993	07	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 Transformação do *Campus* Universitario da UFPA, em Santarém, em Centro Universitario Federal do Tapajós (UFPA/Santarém, 2000).

Desse total de 71 docentes, 53 eram efetivos, destes 29 eram mestres e 01 era doutor, 15 eram especialistas e 08 eram graduados. Mas, 19 professores tinham sido liberados para cursar pós-graduação, 11 para cursar doutorado e 08 para cursar mestrado. Após o retorno desses docentes, no final do ano, o quadro docente já contava com 64 docentes efetivos, 21 doutores, 33 mestres, 09 especialistas e graduados 01 apenas. O *Campus* podia contar com 31 técnicos administrativos, 09 do quadro da UFPA e 22 cedidos pela Prefeitura de Santarém e pelo Governo do estado.

Sobre o corpo discente, o *Campus* havia formado um total de 1.088 novos profissionais, destes 1.026 eram licenciados, profissionais para atender a educação básica, conforme se oberva na Tabela 9 abaixo.

Tabela 9 - Total de Concluintes por Curso no *Campus*/UFPA/Santarém - 1991 a 2000.

PROFISSIONAIS FORMADOS	QUANTIDADE
Licenciados Plenos em Pedagogia	457
Licenciados Plenos em História	40
Licenciados Plenos em Letras	225
Licenciados Plenos em Matemática	163
Licenciados Plenos em Ciências Biológicas	76
Licenciados Plenos em Ciência de 1º Grau	05
Licenciados Plenos e Bacharéis em Geografia	38
Licenciados Plenos e Bacharéis em Ciências Sociais	22
SUBTOTAL	1.026
Tecnólogos em Processamento de Dados e Pesquisa	32
Bacharelado em Direito	30
SUBTOTAL	62
TOTAL GERAL	1.088

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém (2006).

Nessa caminhada, no ano de 2000, "[...] a Universidade Federal do Pará podia contar com 1.662 (mil seiscentos e sessenta e dois) estudantes matriculados nos 11 cursos em funcionamento no *Campus*/UFPA/Santarém", com entrada por Exames Vestibulares Especiais e abertos à população. Mas, até o final deste ano, o *Campus* havia cadastrado um total de 2.020 estudantes, sendo 1.762 no *Campus*-Sede e 258 distribuídos nos Núcleos Universitários de Alenquer, Belterra, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (UFPA/Stm, 2000, p. 29).

Além da oferta de cursos regulares e permanentes o *Campus* de Santarém desenvolveu corajosamente várias outras ações de impactos positivos para o município e para a região. Foi firmado convênio com a Universidade de Quebec (Montreal-Canadá), tornando possível estudos da concentração de mercúrio em compartimentos ambientais que rendeu a instalação de um laboratório especializado neste tipo de análises – Laboratório de Neurociências no *Campus*; era instalado o Programa de Biociências e Impacto Ambiental. Por essas ações a UFPA passou a realizar intercâmbio com a referida Universidade, ocasionando a egressos do Curso de Biologia a possibilidade de cursarem mestrado ou doutorado no Canadá (UFPA/Stm, 1993). Vários egressos, ao voltarem do Canadá, se submeteram a Concurso Público e aprovados se tornaram professores efetivos da UFPA e, a partir de 2009, professores da UFOPA.

Para fortalecer a consolidação dos cursos superiores em funcionamento no interior, como referido, em 2000, a UFPA aprovava a Resolução n.1.111, em 28/02/2000 que dispôs, em caráter de excepcionalidade, sobre a administração Acadêmica dos *Campi*, estabelecendo a autonomia administrativa e acadêmica a estas Unidades, o que permitiu além da liberdade nas decisões administrativas e acadêmicas, o planejamento e execução das suas atividades acadêmicas. Ou seja, este instrumento legal regulamentou os *Campi* de Interiorização e referendou o funcionamento dos Conselhos Deliberativos dos *Campi* e dos Colegiados de Cursos. Consta no documento: "Os docentes serão lotados nos *Campi*, vinculados acadêmica e pedagogicamente aos cursos nos quais desempenham suas atividades" (Parágrafo Único do Art. 3º) e "Os discentes já existentes no *Campus*, ou que vierem a ser criados, passam a integrar o corpo discente do *Campus* em que estiverem matriculados" (Art. 4º).

Tudo fluía e se encaminhava em grau de alta expectativa na sociedade regional. Mas, nem tudo eram flores, a bem da verdade no *Campus* de Santarém, na longa experiência dos PNIs, a UFPA manteve uma gestão acadêmica e administrativa por 16 anos (1986 a 2002). Olhando para trás, vejo como aquela condição era incomoda e questionável, mas hoje consigo vê-la como entendível, para aquele momento, se for considerado que após o fim da ditadura militar, em 1985, a herança dos interventores e suas práticas foram mantidas com a "ordem unida", efetivada no interior das instituições brasileiras, cujo reflexo era percebido no silêncio político e na mordaça, expressos no silenciar como sinal de respeito e gratidão. Ainda bem que, como no Brasil de lá, no Brasil de cá, a mordaça dos anos de chumbo e o silêncio político também se quebraram.

O período foi de trânsito institucional muito difícil, mas também foi muito fértil acadêmica e politicamente. Embora marcado por práticas de gestão centralizada e autoritária, o exercício da resistência também soube ser forte e decisivo. Paradoxalmente, o vivido produziu ricas aprendizagens que ensinaram gestores, servidores e estudantes a viverem e conviverem na adversidade político-acadêmica, aprendendo a enfrentar, resistir e superar o autoritarismo e a supremacia instituída, para deixar fluir o exercício democrático e o respeito ao outro, condições imprescindíveis para consolidar o novo momento vivido pelo País, fortalecido pelas diretrizes orientadoras da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da LDB de 1996.

Sobre resistir ao centralismo da gestão, penso que isso só foi possível porque houve um singular arrazoado de forças, a partir da década de 1990, quando o *Campus* de Santarém se organizou politicamente, podendo contar com um movimento estudantil forte,[15] com lideranças estudantis do porte de: Raimundo Sidnei dos Santos Campos; Luís Alípio Gomes; Arildo Nogueira Carvalho; Márcio Pinto; e Maike Vieira, dentre outras tantas lideranças estudantis, representações fortes e decisivas e contou com outras participações, inclusive, externas não referenciadas aqui, mas guardadas na memória e no coração. Também por ter sido possível instalar e funcionar em Santarém uma Subseção da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (Adufpa - Seção Sindical do Andes-SN), da qual tive a satisfação de ser a primeira diretora eleita pela categoria. Esta presença e a atuação estudantil fortaleceram o movimento docente e discente, e, juntos, professores, estudantes e servidores técnicos, foi possível fortalecer a luta em defesa da educação e da universidade pública e do exercício da gestão acadêmica e administrativa democrática.

Hoje, voltando o olhar para aquele tempo, consigo ver e pensar como devia era difícil para muitas pessoas ver e compreender todo o processo político da época. Mas vejo também como todos, indistintamente, conseguimos aprender muito, e melhor com esta experiência. A ausência de pensamento único nos ajudou, não apenas a fortalecer a democracia, mas a

15 Na década de 1990 e início de 2000, o Movimento Estudantil da UFPA era forte e atuante, o do *Campus* de Santarém além de ser forte era bem articulado social e politicamente. Suas pautas envolviam: acompanhar a Sede na pauta por eleições democráticas para escolha dos Coordenadores dos Campi de Interiorização; transparência na gestão do *Campus* de Santarém; Universidade aberta à comunidade; a criação do Estado do Tapajós; o Linhão de Tucuruí; o asfaltamento da BR 161; a criação e instalação de outra universidade no território paraense; dentre outras. Essa atuação em conjunto com o movimento docente teve forte contribuição na eleição da Coordenação do Campus e Coordenações de Cursos, na garantia da presença de estudantes no Conselho do Campus e nos Colegiados de Cursos e, inclusive, para a UFPA dar posse ao Coordenador de Campus eleito, em 2002, com forte participação na eleição e posse da reitora eleita para a UFOPA, em 2013.

crescer e superar diferenças, nos fortalecendo na busca pela manutenção da presença da educação superior na região e pela a criação da UFOPA.

Diante de tantos acontecimentos e seus efeitos sociais positivos, como é de praxe ver em experiências dessa natureza, não há como negar que as práticas de gestão marcaram acintosamente a interiorização, não apenas no *Campus* de Santarém, por isso foi razão de muitas críticas e inúmeros questionamentos dirigidos à administração superior da UFPA. Portanto, é verdadeiro dizer que, além de flores, houve momentos em que foi preciso enfrentar e resistir a muitos espinhos para se seguir em frente. As veredas da interiorização também foram daninhas, dantescas e ferinas, embora ao volver o olhar para esse passado, os ecos produzidos repercutem baixinhos nos meus ouvidos, me fazendo lembrar e dizer que, apesar de tudo, valeu a pena, pelos muitos bons e consequentes resultados alcançados.

Foi a partir de ações e atuações conjuntas e organizadas que nos tornamos fortes, persistentes e determinados em prol de nossas pautas de luta e fomos capazes de resistir, exercitando a "paciência histórica". O *Campus* viveu momentos ricos em eventos e acontecimentos em prol da educação, da universidade, da gestão pública e da democracia, do respeito ao outro, da participação e da promoção ativa do movimento pela consolidação de cursos superiores e da persistente luta em favor de mais uma universidade pública federal.

Por isso, sinto que não devo me furtar a reconhecer, desse contexto complexo e paradoxal também brotaram comportamentos e atitudes relevantes e valiosos por empenho e dedicação com a causa coletiva, inclusive, de colegas envolvidos com a gestão centralizadora, isso me faz reiterar também que todos, de alguma forma, aprendemos muito ao longo da experiência vivida. Hoje, acredito que em tudo existe sempre a possibilidade de aprendizagens, desde que haja aprendiz que queira aprender. Mas, contraditoriamente, a aspereza daquela realidade estapafúrdia não nos fez jamais deixar de ver a importância da obra em sua plenitude. Entretanto, deixo aqui o meu apelo ao Estado brasileiro e às IFES: é imperioso melhorar não apenas o modelo de oferta dos cursos superiores interiorizados, as universidades devem melhorar o modelo de gestão acadêmica e administrativa; o exercício democrático precisa ser e representar, de fato, um princípio constitucional orientador da formação e da gestão, para evitar os oportunismos ainda tão comuns no País e suas regiões, geradores de centralismo, autori-

tarismo, desrespeitos, discriminação, exclusão e passividades exacerbadas, algo que a história oficial também não registra, ou faz pouca referência por não convir às relações de poder.

Portanto, nem tudo eram flores e satisfação. Nos *Campi* de Interiorização também existiam muitas adversidades, como o limitado e insuficiente número de professores em todos os *Campi*, condição que foi razão da insatisfação que estimulou a realização do "Encontro 2000 da Interiorização" ou "Grito da Interiorização 2000", de 13 a 15 de dezembro de 2000. Este evento foi muito positivo, porque diferentes de outros eventos já realizados, envolveu a participação ativa de servidores (professores e técnicos) e estudantes dos diferentes *Campi*. Por pauta, nesse evento, era reivindicado: 1) realização de concursos para docentes, visando consolidar os colegiados de cursos nos *Campi*; 2) melhorias das condições de infraestrutura, como das bibliotecas e a aquisição de mais acervo, construção de mais salas de aulas etc.; 3) a garantia da oferta de novos cursos nos *Campi*, e 4) o que ocorrer.

Indiscutivelmente, a experiência promovida pelos PNIs foi vital para a consolidação da presença da educação superior pública na região. Representa um forte e valioso aporte na continuação da história de interiorização da UFPA, principalmente, pelo fato de oportunizar a consolidação da oferta de cursos regulares e permanentes no interior do Pará; pela criação e funcionamento dos Núcleos Universitários intrarregionais instalados fora do *Campus*-Sede; pela possibilidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no interior; os *Campi* de Interiorização adquiriram autonomia pedagógica e administrativa; superado o primeiro momento a gestão democrática possibilitou o exercício da cidadania nos *Campi* e o exercício da liberdade de expressão com criatividade; além da gradual expansão da IFES em direção às diferentes regiões do interior e sua diversidade. Verdadeiramente, a execução dos PNIs foi uma decisão sábia da UFPA ao intensificar e garantir a continuidade da interiorização.

A partir de 1994, a UFPA ganhava novo perfil, em Santarém pela expansão de sua atuação para municípios do entorno, com a oferta de cursos financiadas por contratos com as Prefeituras, por meio do Fundef. No término do período de execução dos PNIs, a Universidade contava com 08 Núcleos Universitários, fora da Sede do *Campus*, conforme o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Núcleos Universitários da UFPA vinculados ao *Campus*/ UFPA/Santarém – Município e ano de instalação – 1994 a 2000

MUNICÍPIO	ANO
Óbidos	1994
Monte Alegre	1994
Itaituba	1995
Belterra	1995
Oriximiná	1996
Alenquer	1999
Almeirim	2000
Curuá	2000

Fonte: Elaborado pela autora a partir do estudo (2021).

4.4.3 A UFPA e sua maior ousadia no Oeste do Pará: a "Grande Águia" fortalece a interiorização, instala sua gestão multicampi e media a criação da UFOPA - (2001-2009).

Na sua trajetória histórica, a partir de 2001, a UFPA se reorganizou tomando por base o conceito de universidade-rede e decidiu revitalizar o modelo de interiorização que vinha praticando. Em julho deste ano, a IFES elaborou um Plano de Trabalho com o objetivo de impulsionar e consolidar o seu Programa de Interiorização, decidiu adotar metodologias e estratégias capazes de favorecer a eficiência e a eficácia das ações voltadas para o interior do Pará. Firmou a sua estrutura organizacional como Universidade Multicampi ao instalar um sistema de cooperação e compromisso entre todos os seus *Campi*, da capital e do interior, tomando por base o diálogo, a discussão e os princípios da multicampia.

Com os cursos superiores ofertados no interior consolidados, no encerramento do III PNI, a UFPA já havia instalado no interior do Pará 09 Polos Regionais, disponibilizado 135 cursos e contava com 13.033 estudantes matriculados, conforme mostra Tabela 10.

Tabela 10 - Número de Cursos e de Estudantes matriculados nos Polos Regionais da UFPA – 2001

POLOS	CURSOS OFERTADOS	ESTUDANTES MATRICULADOS
Abaetetuba	07	899
Altamira	17	1.350
Bragança	26	2.018
Breves	06	455
Cametá	03	664
Castanhal	09	1.818
Marabá	41	2.834
Santarém	18	2.390
Soure	08	605
TOTAIS	**135**	**13.033**

Fonte: Elaborada a partir de do I PNI e apresentados por Gurjão (2003).

No processo de revitalização institucional, após a aprovação da Resolução n. 1.111/2000, em cujo Art. 6º consta que a coordenação e supervisão das atividades desenvolvidas nos *Campi* Universitários caberiam a um (a) coordenador (a), eleito (a) pela comunidade universitária, assegurando autonomia às Unidades fora da sede.

Assim, após 16 anos de gestão única e centralizada, em 2002, depois de uma forte mobilização e articulação político-acadêmica, envolvendo a participação das três categorias profissionais, irmanadas em defesa da democracia, da educação superior e da universidade pública e democrática, a comunidade acadêmica do *Campus*/UFPA/Santarém escolhia democraticamente para seu Coordenador, o Professor Dr. Elinei Pinto dos Santos (10/2002 a 10/2006) e Vice Coordenador, o Professor Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma para coordenar e administrar a Unidade.

Entretanto, a posse do Coordenador eleito pela comunidade não foi acatada pela Administração Superior da Instituição de imediato. Foi preciso uma forte resistência da comunidade acadêmica, que se manifestou nas várias assembleias tensas que ocorreram, as quais foram ampliadas e abertas à participação da comunidade externa, com o objetivo de legitimar o processo democrático que elegera o novo coordenador, a fim do resultado dea escolha democrática ser acatado e referenciado pela administração superior.

A posse do Coordenador eleito precisou ser pauta de nova mobilização interna da comunidade acadêmica para que fosse referendada pelo Conselho Superior do Campus – Consuc/UFPA/STM, mas, mesmo referenciada

por este Conselho, precisou ser submetida à análise e parecer do Conselho Superior – Consun/UFPA. Enfim, a escolha da comunidade só foi referenciada após representações dos estudantes do Campus/UFPA/Santarém, se deslocarem para Belém e passarem uma semana de manifestações e vigílias no rall da Reitoria, contando para isso com o apoio do Diretório Central do Estudantes (DCE) e da Adufpa-Sind. Após essas manifestações, o Professor Elinei foi finalmente empossado e assumiu a Direção e Administração do *Campus* de Santarém, referendado pela Portaria n. 3.044/2002 - Reitoria.

Não foi uma ocorrência fácil, mas oportunizou e resultou em um pacto positivo estabelecido com a Administração Superior que garantiu a escolha dos coordenadores de *Campi* democraticamente. Por isso, pode se dizer que foi difícil, mas expressiva, significativa, representativa e oportunizadora de novas aprendizagens para a comunidade acadêmica do *Campus* de Santarém e para a própria UFPA. Antes já havia ocorrido processo semelhante nos *Campi* de Altamira, Marabá, Castanhal, Abaetetuba e Bragança, mas foi somente depois do ocorrido em Santarém, que a IFES passou a orientar a escolha democrática dos Coordenadores dos *Campi* Universitários. Portanto, considero que todos aprendemos muito como essa vivência acadêmica complexa também, por minha compreensão valeu muito a pena ver e vivenciar experiências tão desafiadoras, paradoxais, mais positivas para a região e para a UFPA. Assim foi sendo escrita esta história ímpar, no tempo da existência de professores, servidores técnicos e estudantes que passaram pelo *Campus*/UFPA/Santarém e deixaram suas marcas nesta construção ousada, agressiva e valiosa, que somou como base fundante da presença de mais uma IFES, instalada no Pará.

Depois de todo este empenho democrático, finalmente o "silêncio dos inocentes" era quebrado, e o "coração" da comunidade acadêmica do *Campus* passou a pulsar mais forte sabendo o que buscava e queria. Nesse cenário conflituoso, coração e cérebro formaram a pulsão que fez toda a diferença quando foi preciso polarizar para decidir. Vale destacar algo que vejo como importante, no período: floresceram muitos bons líderes estudantis e docentes.

Peço licença para uma lembrança prazerosa da época, ocorrida durante as várias manifestações em defesa da democracia, durante as muitas vigílias realizadas. Nestes momentos, como alguém deve recordar, era de praxe ser servido o "manjar dos deuses", produzido pela nossa querida Janilce Lucas, uma sopa saborosíssima que nas madrugadas nos fortalecia, sob os acordes de um bom violão, ouvindo a voz maviosa de cantores ou cantoras

da terra, ao som de pandeiros, de um timbal, de maracas de cabeça, de um tamborim, na batida de um berimbau ou, simplesmente, ao som dos risos, após ouvirmos uma piada contada, por um mestre no ofício de fazer rir. Muitos devem recordar desses e de tantos outros momentos inesquecíveis e ricos em vivência, amizades e de aprendizagens políticas e éticas.

Nessa trajetória histórica, em âmbito institucional geral, após serem consolidados os cursos superiores ofertados no interior, a UFPA aprovava o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2001-2010, por meio da Resolução n. 604, de 21/11/2002 – Consun/UFPA. Este PDI foi de grande importância para encaminhar a meta comum buscada pelo *Campus*/UFPA/Santarém.

Com a aprovação deste PDI, a UFPA passou a caminhar firme e decidida para consolidar seu modelo próprio de gestão multicampi. Em 2002, visando atender as diretrizes do PDI, contempladas no item 1.2.1, do Eixo Estruturante Universidade Multicampi, era sugerido "criar e implementar um fórum permanente, de caráter propositivo, formado pela administração superior e intermediária para o planejamento das ações institucionais" (*apud* Sousa, 2011. p.136). Este fórum foi criado e instalado como o "Fórum Permanente dos Coordenadores de *Campi* do Interior", cuja primeira Reunião Ordinária ocorreu, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2002, no *Campus* de Castanhal. Eu tive a oportunidade de participar como Diretora de Interiorização da ADUFPA-Sind e concordo com Sousa (Idem) sobre "historicamente, este evento marcar a passagem para um novo patamar da relação entre os *Campi* do interior e o *Campus*-Sede da UFPA". Com a instalação desse Fórum Permanente a Universidade instalava um espaço privilegiado onde a macro e a mesoadministração da IFES podiam dialogar, discutir e encaminhar possíveis soluções para problemas mais específicos dos *Campi*. Na minha compreensão, este Fórum foi a melhor estratégia política da UFPA para sua transformação e consolidação em Universidade Multicampi. Também porque foi a partir dessa troca dialogal que o Projeto de Criação da nova universidade realmente se fortaleceu.

Em 2003, a UFPA se proclamava "Universidade Multicampi" e expedia a Instrução Normativa n. 1, de 22/01/2003 - Reitoria – documento que dispunha sobre as ações da Universidade Multicampi: "a gestão acadêmica da Universidade Multicampi pressupõe um sistema solidário e cooperativo entre os *Campi*, da Capital e do Interior, na perspectiva de Universidade - Rede" (Art. 2º). Foi elaborado o projeto "Universidade Multicampi: um projeto para o desenvolvimento do estado do Pará" entregue pelo então Reitor, Professor Dr. Alex Bolonha Fiuza de Mello, ao Secretário de Ensi-

no Superior do MEC (Sesu/MEC), Professor Dr. Carlos Roberto Antunes, em 14/02/2013, no Encontro dos Reitores das IFES do Norte, realizado em Santarém. O objetivo era apresentar ao MEC os programas e ações de interiorização desenvolvidos pela UFPA na região, visando a obtenção de investimentos para a sua consolidação e ampliação, em razão de no orçamento anual não constar verbas destinadas à execução de tais propósitos, como informa Freitas (2005).

Coube à professora Marlene Rodrigues Medeiros Freitas, então Vice-Reitora, assumir a Coordenação da Universidade Multicampi. Em 21 de novembro de 2003, era publicada a Exposição de Motivos do Projeto de Resolução que estabelecia os princípios e definia os critérios para a Gestão Acadêmico-Administrativa da Universidade Multicampi (*Idem*).

Um ato que marca o trajeto do *Campus* de Santarém, foi o protagonismo do então Deputado João Batista de Oliveira Araújo (Babá) do PT/PA, participante do movimento em prol da nova universidade, comprometido com a meta coletiva de coordenar a elaboração da primeira proposta para transformar o anseio da população em Projeto de Lei n. 657/2003 – que solicitava a criação da UFOPA, com sede em Santarém. Essa primeira formatação legal não foi aprovada, por inadequação financeira e orçamentária, foi arquivada em 2004, mas foi valiosa para o processo prosseguir.

Na UFPA/Belém era aprovada a Resolução n. 3.211, de 3 de novembro de 2004, que estabeleceu princípios e definiu critérios gerais para a Classificação e a Gestão Acadêmica dos *Campi* Universitários da Universidade Multicampi. Foram definidos como princípios da gestão multicampi: ensino público, gratuito e com qualidade, integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, flexibilidade curricular, autonomia acadêmica, integração com a sociedade civil, cooperação interinstitucional, atenção às especificidades regionais.

Após esta regulamentação, os *Campi* fora de Sede passavam a ter caráter permanente (Art. 4º), era reafirmada a autonomia acadêmica e administrativa e os Regimentos Internos dos *Campi* passavam a ser submetidos à aprovação do Consun (§ 1º). A Resolução também orientava o funcionamento dos Núcleos fora da Sede dos *Campi*, "no Núcleo Universitário realizar-se-ão atividades de ensino, pesquisa e extensão, em caráter contínuo ou temporário, sem corpo docente próprio (Art. 5º). A Resolução n. 609, de 16/11/2004, assegurou a representação ativa dos *Campi* no Consun/UFPA, "fica aprovada a participação, com direito a voto, no Conselho Universitário (Consun), de representantes docentes dos *Campi* Universitários da UFPA localizados no

interior do estado do Pará" (Art. 1º). A partir desta regulamentação, a gestão democrática evoluiu e se fortaleceu nos *Campi* de Interiorização.

Em 2005, o *Campus* de Santarém disponibilizava à sociedade local e regional, um curso novo para funcionar na Sede da Unidade, o Bacharelado em Física Ambiental. Registre-se, foi com a aprovação deste curso e sua autorização pela SESU/MEC, quando o *Campus* de Santarém foi finalmente reconhecido e regularizado pelo MEC como Unidade Acadêmica Regional da UFPA. Acredito que esta condição era exigência e teve forte importância na criação da UFOPA. Foi nesse período, quando no Núcleo Universitário de Oriximiná, entrava em funcionamento o Curso de Ciências Biológicas.

Na sequência dessa trajetória, em 2006, era realizada nova eleição no *Campus* de Santarém, para a escolha da nova Coordenação, sendo eleita e empossada a Professora Me. Maria Marlene Escher Furtado que assumiu a Direção e a Administração da Unidade, no período, novembro de 2006 a novembro de 2009, referendada pela Portaria n° 2.900/2009 - Reitoria. A Professora Marlene foi a última Coordenadora do *Campus* de Santarém, coube-lhe a responsabilidade de realizar a transição do *Campus*/UFPA/Santarém, no desmembramento e junção que concretizou a UFOPA.

A partir de 2006, em âmbito institucional, após a aprovação do novo Estatuto da UFPA e a aprovação da Resolução n. 614, de 28/06/2006, os *Campi* de Interiorização ganhavam o status de "Unidades Regionais", com assento nos Conselhos Deliberativos Superiores, tendo poder para pactuar, planejar e poder, inclusive, gerir os próprios recursos financeiros e orçamentários. No final desse ano, a UFPA já oferecia 22 cursos em Santarém, os regulares e permanentes em funcionamento, vinculados à Sede da Unidade: os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Biologia e os Bacharelados em Direito, Física Ambiental e Sistemas de Informação; e os cursos ofertados em Regime Intervalar Intensivo nos Núcleos Universitários que funcionavam nas Mesorregiões do Baixo-Amazonas e Sudoeste paraense, sob a Coordenação dos Colegiados de Santarém e de Belém. Enquanto isso, continuavam os encaminhamentos finais do Projeto de Criação da UFOPA; a elaboração do Plano de Gestão do *Campus* (2007-2011); e do Regimento do *Campus*. No período, foram ofertados cursos de Mestrado Interinstitucional em Direito; em Engenharia Aplicada em Computação; em Letras; e em Biologia e Recursos Naturais.

Após tramitação nas comissões dos diferentes Conselhos Superiores, realizados os ajustes e adequações devidas, finalmente a UFPA dava por concluído o Projeto de Criação da UFOPA. O Projeto foi submetido ao

Conselho Superior (Consun) sendo aprovado através da Resolução n. 620 – Consun/UFPA, no dia 29 de junho de 2007.

Nessa trajetória, para dar suporte ao Programa de Biociências e Impacto Ambiental, o *Campus* de Santarém foi indicado para receber recursos do Programa Expandir do Governo Federal. Foram projetadas a construção do Laboratório de Física Ambiental; de dois prédios de salas de aula no *Campus* II; a revitalização da Biblioteca do *Campus* I; a reforma dos auditórios do *Campus* e a construção do Tribunal de Júri.

Em âmbito nacional, o movimento pela criação da nova universidade se encontrava a todo vapor, depois do então Senador Flexa Ribeiro dar entrada no Senado no Projeto de Lei - PLS n. 213/2006 – que autorizava a criação da UFOPA, com a possibilidade real dessa IFES ser criada e da sede ser instalada em Santarém, no Oeste do Pará. Sobre a criação da UFOPA consta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (2011-2015, p. 144):

> A UFPA, cumprindo sua missão de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável e, com a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento do Estado, após ter gerado o embrião da já consolidada Universidade Federal do Oeste do Pará, agora vive a expectativa de acompanhar o nascimento de duas novas universidades, também geradas em seu seio, trata-se da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, com sede em Marabá, já em adiantado estado de implantação, e a Universidade Federal do Nordeste do Pará – UFNEPA, previsão inicial de sede no município de Bragança.

No documento consta a referência ao desmembramento de unidades da UFPA, para a criação das novas universidades públicas no estado, a fim de atender às demandas das regiões por maiores possibilidades de economia e cultura peculiares, além de atender antigas aspirações das populações que se tornariam realidade, pela opção estratégica da UFPA por um modelo de Universidade Multicampi. Consta também o desejo de que as novas universidades amadureçam, se emancipem e se consolidem, ajustando-se aos novos tempos e difundindo conhecimento por toda a Amazônia.

O Regimento do agora *Campus* Universitário de Santarém foi aprovado pela Resolução n. 628, de 24/09/2007 – Consun/UFPA. Dessa forma, a estrutura organizacional da Unidade *Campus* Santarém passava a ser composta por: Coordenação do *Campus*; Faculdades, Secretaria Executiva; Coordenadorias Acadêmico-administrativas; Biblioteca Setorial e Assessorias. O *Campus* reestruturado passou a contar com 08 Faculdades: Faculdade de Biologia; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de

Física Ambiental; Faculdade de Geografia; Faculdade de Letras; Faculdade de Matemática e Faculdade de Sistemas de Informação.

Vale um comentário relevante: no *Campus* de Santarém, depois de 37 anos de muita luta, discussões e debates, finalmente a autonomia acadêmica e administrativa adquiria forma instituída, como ocorreu nos diferentes *Campi* de Interiorização, a partir da nova composição da UFPA, agora assumidamente uma Universidade Multicampi. Entretanto, como referido, os diferentes *Campi* já vinham tentando superar questões históricas antigas por meio de atitudes acadêmicas e políticas responsáveis, sérias e consequentes. As comunidades acadêmicas dos diferentes *Campi* de Interiorização já vinham realizando, inclusive, experiências formais exitosas de democratização da gestão universitária campesina.

Ao longo de toda essa trajetória histórica, os *Campi* da UFPA seguiram tendências regionais diferenciadas, cresceram, transformaram-se e se desenvolveram em ritmos também diferenciados, em atenção às realidades sociogeográficas e culturais das suas localizações. Neste percurso, cada coordenador (a) das diferentes Unidades Acadêmicas exerceu um papel de relevância, quase sempre de importância vital para mediar e articular, fosse com as Prefeituras, com os movimentos sociais, com outras instituições ou mesmo com empresas privadas do seu entorno, contando para isso com o empenho e desempenho dos seus Colegiados de Cursos e suas Coordenações, que juntamente com seu corpo de servidores técnicos e de professores, do próprio *Campus* e ou com os vindos da Sede.

Não há como negar que o *Campus* de Santarém, atravessou inúmeras situações problemáticas, mas não dá para negar também que construiu uma trajetória histórica forte, significativa e representativa na e para a região, uma história que é fruto de muito trabalho e empenho, mas também de muitos enfrentamentos e muitas aprendizagens, razão de entender que hoje ainda tem muito a ensinar, principalmente, em relação à superação e à coerência com o que é comum; pelo bom senso em saber decidir na diferença, sem pensamento único; pela realização de acontecimentos e eventos isolados ou concomitantes; e por ampliar a luta cotidiana para alcançar aquela que se tornou a maior meta de expansão da UFPA – a criação e instalação de mais três IFES no território paraense – com uma quinta ainda em expectativa. A sua trajetória histórica se concretizou entre os anos de 1970 e 2009, atravessou centralismo, autoritarismo e tantas outras adversidades e limitações, desde os seus primórdios, mas, inquestionavelmente, soube produzir resultados favoráveis à sociedade local e regional, concretizados e arquitetados "tijolo a

tijolo" até encerrar a sua trajetória histórica, em novembro de 2009, de forma responsável e consciente de ter cumprido com a sua responsabilidade social.

Em suma, apesar das tantas críticas e questionamentos pelas razões referenciadas, ressalto uma curiosidade que me chamava a atenção e hoje vejo como gratificante, no que se considere as aproximações e distanciamentos, as concordâncias e divergências. No *Campus* de Santarém, não era observado descuido com a sua manutenção e conservação, muito pelo contrário, sempre houve muito empenho e cuidados, tanto por parte das diferentes gestões quanto por parte da comunidade acadêmica, a preocupação sempre foi melhorar para garantir eficácia à atuação da UFPA na cidade e na região.

Deste longo percurso, destaco algo que sempre chamou minha atenção na UFPA, razão para minhas observações e registros. Diz respeito aos comportamentos e atitudes dos profissionais, fosse de Belém ou de Santarém. Entre os professores que aceitavam participar da interiorização, era gostoso ver a forma como eles viam a interiorização, como falavam sobre a mesma e como executavam as suas atividades docentes. Muitos eram críticos ferrenhos, principalmente, em relação às condições geradas pelos inúmeros problemas e limitações de ordem governamental e da gestão institucional, mas, curiosamente, todos sabiam lidar com seus posicionamentos político-ideológicos, pela responsabilidade social da UFPA com a região e com as suas populações. Eram profissionais que iam, aonde quer que precisassem ir, para representar a Instituição. Sabiam estar no front político e sindical e nas salas de aula improvisadas de uma escola de educação básica, para aprender e ensinar aos desfavorecidos pela exclusão educacional. Por empenho, desempenho e atitudes profissionais todos (as), com raríssimas excessões, contribuíam para melhorar a presença da Universidade, nas diferentes e diversas regiões paraenses. Por isso, ouso dizer que muitos fatores contribuiram para a consolidação da interiorização da ESP, na região, mas, inquestionavelmente, foi o trabalho docente intensificado, que desde o inicio deu o tom principal como estratégia maior e vital da Universidade Federal do Pará.

Eu aprendi muito com todos eles e elas. Hoje, olhando para trás, sinto-me feliz por poder contar e somar com experiências tão relevantes e de importância acadêmica, social e política significativa, por ter a oportunidade de conhecer e conviver com meus professores de antes; colegas de profissão depois, seres humanos responsáveis e profissionais afeitos a toda prova numa região brasileira e paraense com tantas agruras, limitações e sofrimentos humanos.

Sobre esse profissional saber assumir a responsabilidade social e institucional, destaco um depoimento de Carvalho (2012) que evidencia bem o que representava e significava esse tipo de postura profissional, seja por parte de quem era apenas docente ou também assumia a responsabilidade de planejar e acompanhar o cotidiano da interiorização, tendo de lidar com os reclamos e apelos acadêmicos internos e regionais.

> Lembro-me bem que no dia da posse da Reitoria, comandada pelo Professor Seixas Lourenço, tivemos uma reunião e eu lhe falei que não se repetisse o erro de outrora quando a UFPA resolveu interiorizar as Licenciaturas Curtas porque iria acontecer que no dia de cada Formatura os alunos iriam apresentar já uma relação, pedindo a complementação e, então, que se interiorizasse a Licenciatura Plena. Fizemos o Projeto com o fim de interiorizar em todos os *Campi* da Universidade Federal do Pará. Em Santarém já havia o Curso e, então, resolvemos interiorizar o Curso de Pedagogia em todos os *Campi* da Universidade Federal do Pará em caráter permanente. A partir disso começamos a discussão em relação às vagas docentes para o curso funcionar regularmente no interior do Estado.

Acredito ter sido em razão de ver e conviver com tanta sensibilidade humana e tanta responsabilidade profissional, que eu decidi me preparar para concorrer e me tornar docente da UFPA. Conviver com profissionais desse porte me ajudou a construir minha própria trajetória profissional e pessoal. Sou feliz por alcançar a minha meta e por ter feito parte deste "todo" que aprendi a respeitar e a querer bem. Sou grata a todos eles e elas, principalmente, àqueles e aquelas que mesmos apresentando atitudes, por vezes, exacerbadas, por não aceitarem a forma de fazer a gestão da interiorização, isso não era razão para deixarem de contribuir positivamente, e jamais deixavam a "peteca cair" (expressão popular); mesmo os críticos mais radicais, não eram menos responsáveis, tampouco se omitiam de agir com competência e responsabilidade, para garantir o direito social de quem buscava a UFPA para estudar e se formar. Todos e cada um, independente de grupos políticos, ideológicos, sindicais, ou de muitas e diferentes formas, sempre somaram com ações, atuações e intervenções profissionais para o sucesso dessa história ímpar e verdadeira, da qual sinto grande orgulho de ter ajudado a construir.

Freitas (2005) ressalta bem o que digo, em sua referência à história da implantação e desenvolvimento do Programa de Interiorização da Instituição.

> Muitos foram aqueles que, ao longo desses anos, contribuíram com seu trabalho e dedicação à materialização desse sonho, inicialmente quase impossível – a considerar-se as limitações dos trópicos. Mas desde então a Universidade Federal do Pará nunca mais foi a mesma, nunca mais parou de sonhar e de acreditar. Como seus agentes de transformação e as populações favorecidas.

Da mesma forma como me reportei às experiências iniciais de interiorização, onde o "quase nada" foi transformado em "muitos bons resultados" para a UFPA, os estudantes formados e a sociedade regional. Ressalto que a experiência de continuidade da interiorização, via Projetos Norte de Interiorização e a Universidade Multicampi, seguramente, qualificaram a atuação da IFES no interior, mudaram para sempre o panorama educacional e cultural do interior do Pará e do "coração" da Amazônia.

Antes de concluir, destaco algo que para mim representa o evento mais impactante desta fase. Passados os primeiros seis anos do início dos PNIs, em 1992, depois de ter concluído a graduação, lembro com precisão que vi a UFPA no pódio, quando foram divulgados os primeiros resultados do I PNI, e fora entregue à sociedade paraense mais de 1.500 professores formados, em nível de graduação. Esta notícia ecoou por todo o Pará; o melhor foi que esse total foi ampliado para 2.000 profissionais formados, ainda em meados de 1993. Por minhas memórias, este acontecimento ecoou tão forte que seu eco transmitiu esperança. Por mim será sempre lembrado como um marco da presença da educação superior pública no interior. Era fantástico ver a população estudantil crescer e o número de concluintes se ampliar, ano após ano, e, entre altos e baixos, ver a UFPA apresentando resultados expressivos à sociedade paraense. Não por acaso, durante a entrevista com a Profa. Leila Mourão, ao falarmos sobre este momento, a emoção foi muito forte.

Por estar envolvida nesse processo desde quando estudante secundarista, reitero, foi nesse momento, quando entendi finalmente, que a presença da educação superior pública tinha vindo para ficar em Santarém, no Oeste do Pará. Para a minha história de professora universitária, ter esta certeza foi decisiva, porque, a partir desse momento, passei a estudar com maior intensidade, determinação e afeição, me preparando para me submeter aos concursos públicos e me tornar docente da Instituição.

Outro detalhe que chamou minha atenção ocorreu, em 1986, quando, curiosamente, a UFPA disse ao Conselho Federal de Educação (CFE) como realizaria tudo o que aconteceu, ao detalhar na justificativa do seu Projeto de Interiorização: "o alto conceito que goza a UFPA e o seu engajamento

como um todo, envolvendo a estrutura administrativa, recursos materiais e financeiros e boa parte de seu próprio corpo docente no desenvolvimento desses cursos são a principal garantia de que o compromisso com a qualidade estará assegurado".[16] De sua forma ousada, ali a "Grande Águia" fazia a sua mais desafiadora promessa e, com grande nobreza, presteza e empenho, soube cumpri-la com sabedoria e destemor.

É correto, portanto, dizer que em sua significativa trajetória histórica de interiorização, a UFPA não apenas superou adversidades e limitações, mas ousou, foi agressiva e resistiu bravamente por décadas, formando muitos e bons profissionais, não só para atender o campo da educação básica e superior, também para atender outras áreas de conhecimento, produzir ciência, tecnologia e inovações. Pelo empenho, desempenho, sensibilidade, responsabilidade social, persistência e perseverança, a "Grande Águia" desde o começo fez o que era certo, soube fazer e fez bem-feito, contribuiu não apenas para garantir a presença da educação superior pública na região, sua ação foi decisiva para criação da UFOPA e da UNIFESSPA.

Em reflexões acerca da interiorização da Instituição, Tourinho (2017, p. 3), então Reitor da UFPA na ocasião, ressaltou quem foram os protagonistas dessa história e quais foram os seus efeitos, segundo consta no Calendário dos 60 anos da UFPA,

> [...] São protagonistas desta bela história de sucesso um grande número de professores, técnicas e técnicos, alunas e alunos, que, ante a necessidade de construir uma instituição apta a impulsionar o desenvolvimento econômico e social da região, enfrentaram os obstáculos próprios de cada momento com dedicação e responsabilidade. O legado que nos têm deixado é o de uma instituição que avança no respeito à diversidade, no combate à desigualdade e na promoção da inclusão social por meio da educação e da ciência.

Por meu conhecimento e compreensão, a UFPA fez muito mais do que formar profissionais. Ao interiorizar seus cursos, deu materialidade a objetos de sonhos almejados e sonhados individual e coletivamente, particularmente, a paraenses e suas famílias para quem a universidade pública representava e para muitos ainda representa a única saída para uma possível ascensão social e econômica.

A "Grande Águia" voou alto, chegou, se instalou, caminhou, consolidou seus cursos e realizou o seu voo de retorno, para encerrar a sua magnifica

16 Consta no Relatório do Parecer n. 629/87 – UFPA, p. 16, do Conselho Federal de Educação (proc. 23073.021347/85–18).

atuação no Oeste do Pará, deixando 08 cursos regulares e intervalares em funcionamento: Ciências Biológicas; Direito; Física Ambiental; Letras; Matemática; Química; Sistema de Informação e Pedagogia e a UFOPA instalada. O que a interiorização da educação superior pública trouxe a Santarém e região foi, sem sombra de dúvidas, a melhor coisa que a UFPA fez em sua história, foi a sua melhor obra. Educou a universidade e fez com que ela saísse de Belém e se encontrasse com o Pará do interior. Aprendeu com a interiorização e os professores conheceram o Pará que não conheciam, como disse o Professor Dr. Homero Ximenes ao Jornal Mutação Universitária (1995). Esta linda "Senhora" soube enfrentar e superar adversidades, dificuldades e não poucas limitações. Se superou, se modernizou, para impactar e transformar a realidade no interior do Pará, no "coração" da Amazônia Legal. A partir dessa sua presença, na Região Oeste paraense, o município de Santarém e a região do seu entorno não foram e jamais serão os mesmos desde a ocorrência do seu primeiro voo realizado em 1970.

V - UFRA: uma universidade amazônica na luta por expandir educação superior pública federal para o interior do Pará

O ensino superior é uma força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico das nações e das pessoas, como fator endógeno de aumento de capacidades e promotor dos direitos humanos, de solidariedade intelectual internacional, de desenvolvimento sustentável, de democracia, de paz e de justiça. As instituições de ensino superior, como centros de pesquisa, ensino e debate intelectual, desempenham um papel crucial na produção e partilha de conhecimentos, assim como na preparação dos estudantes para uma ampla gama de profissões e responsabilidades na sociedade.

UNESCO (2008).

Figura 3 – Brasão e fachada de entrada do *Campus* UFRA Belém

Fonte: Site oficial da Instituição (2022)

Começo a narrativa com um destaque: a presença da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) remete à história a presença da Engenharia Florestal na educação superior brasileira. Nesse contexto, a Engenharia Florestal compunha uma área de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ): Ciências

Agrárias. Trata-se de uma área de conhecimento de alta importância para a região amazônica e seus estados. O reconhecimento dessa importância fez com que o Conselho Federal de Educação (CFE), mediante Parecer n. 802/1971 de 09/11/1971, aprovasse o Curso de Engenharia Florestal, de início para ser ofertado pela Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), para formar profissionais (Engenheiros Florestais) na área, de suma importância para a região e suas populações, depois com a UFRA a oferta do curso passava a somar como força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico da Amazônia.

Considerada uma área de conhecimento nova, a Engenharia Florestal foi implantada no Brasil na década de 1960, projetada para ser um alicerce que contribuiria diretamente com o desenvolvimento do País. Registros históricos mostram que nessa década, o Governo de Minas Gerais, juntamente com a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), tomaram a decisão de manter uma unidade de ensino florestal de nível superior, era criada a Escola Superior de Florestas (ESF), no dia 05/05/1960, na cidade de Viçosa, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), órgão das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, após acordo firmado entre a Universidade e os Ministérios da Agricultura e da Educação e Cultura. A Escola Superior de Florestas foi regulamentada por meio do Decreto n. 7.419, de 21 de fevereiro de 1964, tornando-se uma unidade de ensino da UREMG, mas, em 1º de julho de 1978, pela Portaria Ministerial n. 465, passou a denominar-se Universidade Federal de Viçosa (UFV), ocasião em que foi criado o Centro de Ciências Agrárias, que encampou o Departamento de Engenharia Florestal (DEF).

O ensino florestal nasceu e evoluiu rapidamente no Sudeste Brasileiro, mas em âmbito nacional, na década de 1970, o País já havia criado mais 07 (sete) escolas, em 1980 e mais 05 (cinco) na década de 1990, dessa forma, em 2000, o Brasil já contava com o total de 20 escolas. Nesta trajetória, dados do MEC mostram que 12 anos depois, em 2012, o Brasil já contava com 74 (setenta e quatro) cursos de graduação em Engenharia Florestal, distribuídos em 60 escolas de ensino superior espalhadas no território brasileiro. Levantamento realizado pelo INEP indica que, a partir do Censo da Educação Superior de 2019, era contabilizado o total de 64 (sessenta e quatro) instituições de ensino superior, com a oferta deste curso, perfazendo um total de 76 cursos de bacharelado em Engenharia Florestal, disponibilizados na modalidade presencial.

Registre-se que, para detalhar essa parte da história de transformação, estruturação e funcionalidade da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), sua origem e o funcionamento do seu *Campus*-Sede e a disponibilidade deste Curso de Bacharelado na Região Oeste do Pará, no município de Santarém, o conteúdo narrado foi elaborado a partir de relatórios de Gestão, PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto da Instituição, produções acadêmico-científicas e informações públicas, obtidas no site oficial e em páginas da UFRA e do MEC.

Acerca da atuação da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no Pará e na Amazônia, o então Deputado Lira Maia, membro da Comissão de Educação e Cultura e relator do Projeto de Lei n. 2.8799, de 2008, destaca (PARECER, 2008, p. 4), conforme abaixo:

> Já a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, sucessora da Escola de Agronomia (1951-1972) e da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (1974-2002), vem ao longo dos anos, dando uma enorme contribuição para o desenvolvimento regional, em especial da Amazônia, formando recursos humanos voltados às Ciências Agrárias e ao desenvolvimento sustentável da região amazônica, dos quais já ocupam cargos de destaque no cenário político nacional.

Sobre as Ciências Agrárias, no Brasil atual, a literatura mostra que o conhecimento sobre essas ciências tem se tornado cada vez mais relevante e importante, pois como se sabe a maior floresta tropical do mundo apresenta problemas complexos que exigem diferentes tipos de soluções para superar desafios e conciliar produção e conservação na região, questão que diferentes áreas de conhecimento têm se debruçado para dispor suas contribuições e ajudar a encontrar solução. O mundo humano atual parece finalmente estar compreendendo que a Floresta Amazônica e seus rios são fundamentais à sobrevivência da humanidade, por exercerem papel importante na estabilidade do clima e das chuvas, o que faz dessa floresta um símbolo de força da natureza de grande importância para a região, o País e o planeta.

Verdadeiramente, nesse contexto, como ressalta Kerr (1982), o produto invisível da universidade, o conhecimento, pode ser o elemento singular de maior poder em nossa cultura amazônica [...]. A UFRA tem contribuído de forma decisiva no processo de construção e transformação desse mundo humano em expansão.

5.1 UFRA: UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL INSTALADA EM TERRITÓRIO PARAENSE COMPROMETIDA COM A AMAZÔNIA LEGAL

Vimos que no ato da sua criação a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi instituída como a primeira instituição de ensino superior voltada para as Ciências Agrárias, no Pará e na região. Como sucessora da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (Fcap), a UFRA foi projetada e criada a partir da preocupação com a preservação da região amazônica e contribuiu para a sua exploração racional. É a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região e tem como tema de grande preocupação a preservação da região amazônica, assim como sua exploração racional. Hoje é uma universidade regional multicampi. Tem por missão: Formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia; e por visão: Ser referência nacional e internacional como universidade de excelência na formação de profissionais para atuar na Amazônia e no Brasil.

Depois da criação da Universidade Federal do Pará, a UFRA é a segunda universidade pública federal instalada no território paraense. Convém ressaltar, a localização geográfica da UFRA se situa em plena Amazônia, assim, o imenso espaço físico onde se encontra instalado o seu *Campus*-Sede, em Belém e os espaços representados por seus *Campi* regionais, por si representam um excelente "marketing" institucional. Além do mais, essa localização geográfica associada ao seu processo de interiorização e a interação com os seus egressos permitem uma percepção mais abrangente da importância da Instituição e da sua funcionalidade para a Amazônia, o Pará e o Brasil.

A trajetória histórica antecedente da UFRA começa com o desenvolvimento de ensino superior na área das Ciências Agrárias no estado do Pará, em território amazônico. Tudo começou com a criação da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), instituída pelo Decreto Lei n. 8.290/1945, de 5/12/1945, criada para funcionar anexa ao Instituto Agronômico do Norte (IAN), criado em 1939. Essa coexistência se deu porque com as instalações conjugadas era possível utilizar equipamentos e outros meios do Instituto, incluindo as atividades de magistério da escola recém-criada, nova atribuição do pessoal técnico do IAN. Na época, a EAA oferecia apenas o Curso de Graduação em Agronomia, cujo funcionamento iniciou em 1951.

A construção do prédio central da Universidade iniciou no final de 1952, foi inaugurado, em 08 de outubro de 1958, quando passou a alojar a

sede própria da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA). Este prédio foi tombado pelo Serviço do Patrimônio do Município de Belém, em 07 de abril de 2002.

O Conselho Federal de Educação aprovou, em novembro de 1971, o funcionamento do Curso de Engenharia Florestal, sendo este autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial n. 69.786, de 14/12/1971. Por meio do Decreto n. 70.268, de 8 de março de 1972, a então Escola de Agronomia da Amazônia foi transformada na Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (Fcap), a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Cientifica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região, criada pela preocupação dos governos militares com a preservação da região amazônica e com a sua exploração racional.

Assim, a então Escola de Agronomia da Amazônia criada como uma unidade isolada, diretamente subordinada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do MEC, foi denominada Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (Fcap), tendo o privilégio de autarquia de regime especial, similar ao de Universidades, com direito a exercer autonomia didática, disciplinar, pedagógica, financeira e administrativa, concedida por meio do Decreto de 1972. Nesta trajetória, no dia 16 de março de 1973, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovava um parecer favorável ao Projeto de Criação do Curso de Medicina Veterinária, para funcionar na Fcap; este curso foi autorizado por meio do Decreto n. 72.217 de 11/5/1973.

No período de 1972 a 1997, a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará ofereceu à sociedade 200 vagas nos concursos vestibulares anuais, sendo 100 para o Curso de Agronomia, 50 para Engenharia Florestal e 50 para Medicina Veterinária. Em 1975, era regularizado o funcionamento do Departamento Florestal e eram diplomados os primeiros 27 Engenheiros Florestais da Amazônia Legal, formados pela Fcap, no estado do Pará. Neste ano também foi construído o prédio onde passou a funcionar o Departamento de Ciências Florestais.

Acompanhando a política do MEC que, em 1994, passou a alocar recursos de custeio e capital (OCC) para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com base no número de estudantes matriculados, o número de professores e o desempenho acadêmico da instituição, no vestibular de 1998, o total de vagas disponibilizado pela Instituição foi ampliado em mais 50%. Entre os anos de 1999 e 2000, o MEC autorizava a criação do curso de graduação em Engenharia de Pesca, com a disponibilidade de 30 vagas anuais, através da portaria MEC n°1135 de 20/07/1999, curso re-

conhecido, em 2005, pela Portaria MEC n° 3.098 de 09/09/2005. Em 2000, era autorizada a criação do curso de Zootecnia com a disponibilidade de 30 vagas anuais, pela Portaria MEC n° 854 de 21/06/2000, reconhecido posteriormente pela Portaria MEC n° 3.101 de 09/09/2005.

Foi compondo esta trajetória histórica que, em 2002, a então Faculdade de Ciências Agrárias do Pará se destacou pela formação de milhares de profissionais de Ciências Agrárias, incluindo estrangeiros de mais de 15 países, sendo transformada na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O pedido de transformação foi sancionado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), através da Lei n. 10.611, de 23 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União, do dia 24 de dezembro de 2002. Por isso é verdadeiro dizer que a trajetória do ensino superior em Ciências Agrárias estimulou a comunidade acadêmica a apresentar à sociedade paraense a proposta de transformação da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (Fcap), na Universidade Federal Rural da Amazônia.

Portanto, a história institucional da UFRA começa na criação da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), transformada na Faculdade de Ciências Agrárias do Pará que deu materialidade à sua criação e instalação como "Universidade de Educação Superior Pública", criada para dar atenção à preservação da Amazônia e para fortalecer as relações internacionais, tanto que para isso a UFRA se tornou membro da UNAMAZ, consta no Relatório de Gestão da Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional - ACII (2017 – 2021, p. 6).

> Na gestão de transição de FCAP para UFRA foi criado o Escritório de Cooperação Internacional (ECI), dirigido pelo Professor Max Steinbrenner (primeiro Assessor internacional), pesquisador alemão que desenvolvia suas atividades como parte do convênio com a Universidade de Dresden. Em sua gestão há registros de que a UFRA participou da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ).

A Universidade Federal Rural da Amazônia, foi criada como Instituição Federal de Educação Superior (IFES) pública, mantida pelo Governo Federal, tendo como CNPJ 05.200.001/0001-01, compondo as IFES da Amazônia e hoje é universidade multicampi. O seu *Campus*-Sede está situado, na cidade de Belém-PA, próximo ao rio Guamá; seu endereço está localizado na Avenida Tancredo Neves, n. 2501, no Bairro Terra Firme; o endereço da página institucional na internet é https://novo.ufra.edu.br/.

A UFRA apresenta a definição das suas competências e estrutura organizacional definidas em Estatuto (Portaria n. 3.423 de 18/11/2003) próprio, em cujo Art. 1º consta:

> A Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, entidade com personalidade jurídica de direito público, instituída pela Lei nº 10.611 de 23/12/2002, cujo marco inicial foi a Escola de Agronomia da Amazônia – EAA, 1951, transformada em 1972 pelo Decreto n. 70.268 em Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP, vinculada ao Ministério da Educação, tem como missão formar profissionais de nível superior, desenvolver e compartilhar cultura técnico-científica através de pesquisa e extensão, oferecer serviços à comunidade e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da Amazônia, é dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a legislação vigente.

Como vimos, a UFRA tem em suas raízes históricas uma forte experiência como a primeira instituição de ensino superior voltada para as Ciências Agrárias, com ênfase para o meio mais rural. A Universidade se tornou conhecida e foi reconhecida pela vocação e a excelência em Ciências Agrárias, tanto que obteve nota 4 no Índice Geral de Cursos (IGc), indicador primordial do seu desempenho junto ao MEC. No entanto, hoje, ultrapassando a barreira do rural, vem se empenhando para se consolidar como formadora de profissionais em diversas áreas do conhecimento: desde as ciências humanas às ciências biológicas; das licenciaturas às diversas ramificações da engenharia. Pelas palavras do seu Reitor atual, o Professor Sueo Numazawa (2014, p. 4):

> A Universidade Federal Rural da Amazônia tem a missão desafiadora de formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir com o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Para isto a Universidade comanda a resultante de três vetores dinâmicos e estruturantes: o ensino de graduação e de pós-graduação, a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e a extensão que faz o intercâmbio contínuo do conhecimento produzido com a sociedade. Como resultado, promove-se a melhoria da qualidade de vida de populações locais e qualifica-se o processo de desenvolvimento a partir da base.

Em relação ao ensino de graduação, a UFRA apresenta elevado grau de eficácia. Segundo o Reitor, entre os anos de 2002 e 2012, a UFRA inseriu no mercado de trabalho mais de 70% dos egressos, sendo mais de 60% por meio de concurso público. Um resultado que, sem dúvida, expressa a qualidade do ensino que a Universidade pratica. A Instituição registra que seus estu-

dantes são premiados em fóruns locais, nacionais e internacionais; assim como seus professores são agraciados com prêmios locais e nacionais pelo trabalho desenvolvido no ensino e na pesquisa; além disso, possui diversos projetos de pesquisa premiados em nível regional e nacional.

A UFRA, hoje, oferece cursos de graduação e de pós-graduação, além de desenvolver pesquisas e atividades de extensão nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Linguística e outras. A Instituição vem diversificando a sua grade de cursos, para abranger outras áreas de conhecimento, mas sempre prezando pela qualidade da formação que disponibiliza por pretender se manter como universidade de vanguarda agrária na Região Norte do País e em outras áreas além desta área de formação.

É uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES) dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, que conta com estudantes de graduação e pós-graduação, distribuídos nos seus 6 (seis) *Campi* instalados no território do estado do Pará. Sua gestão acadêmica e administrativa funciona tendo por base objetivos gerais que, segundo consta no seu Estatuto atual (2003 - Art. 7º), são estes:

> a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito político-científico e socioambiental do pensamento reflexivo em ciências agrárias, saúde e produção animal e outras áreas que venham a ser introduzidas;
>
> b) qualificar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, particularmente no complexo mundo amazônico, e propiciar a formação continuada;
>
> c) desenvolver atividades de investigação científica, contribuindo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e a difusão da cultura, adequando em nível superior o entendimento do homem em relação ao meio em que vive;
>
> d) ampliar a base de divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituam patrimônio comum à humanidade e intensificar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
>
> e) promover permanentemente o aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integração dos conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizada;
>
> f) promover a informação e o conhecimento da presente atualidade, em particular as questões nacionais e regionais frente à nova ordem global;

g) promover a extensão universitária, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação aberta de reciprocidade.

Pela sua condição institucional focada em questões regionais amazônicas, a UFRA tem contribuído para a ampliação de parcerias com outras entidades e para a maior possibilidade de captação de recursos visando formar profissionais da melhor qualidade, em atendimento às demandas não apenas na área de Ciências Agrárias regionais. Segundo informações obtidas no site da Instituição, na atualidade, esse atendimento advém da exigência "por uma UFRA mais", perspectiva fortalecida pelo elevado nível de satisfação produzido por seus servidores (docentes e técnicos administrativos), visando garantir a sua atuação emergente e o seu bem-estar, por estes acreditarem ser preciso e possível continuar mudando e acreditando na força e na capacidade da Instituição, não só de se adaptar, mas de inovar-se e de intensificar a sua responsabilidade social como universidade pública.

A UFRA, além de oferecer cursos de graduação presenciais, também oferece ensino à distância. Com a proposta de democratizar o ensino na região amazônica e no Pará, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFRA) disponibiliza diversos cursos como a licenciatura em Ciências Biológicas, primeiro curso desta área a ser disponibilizado pela IFES. A plataforma virtual de aprendizagem utilizada é o Moodle, que também disponibiliza uma biblioteca virtual.

A Instituição conta na atualidade com 20 cursos de graduação (16 cursos de Bacharelado e 04 cursos de Licenciatura).[1] São cursos de Bacharelado: Agronomia; Administração; Ciências Contábeis; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Ciências Biológicas; Engenharia Ambiental e Energias Renováveis; Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Engenharia de Pesca; Medicina Veterinária; Sistema de Informação; Zootecnia; Enfermagem; Engenharia de Produção e; Engenharia Agrícola. São cursos de Licenciatura: Letras Língua Portuguesa; Computação; Letras LIBRAS; Pedagogia.

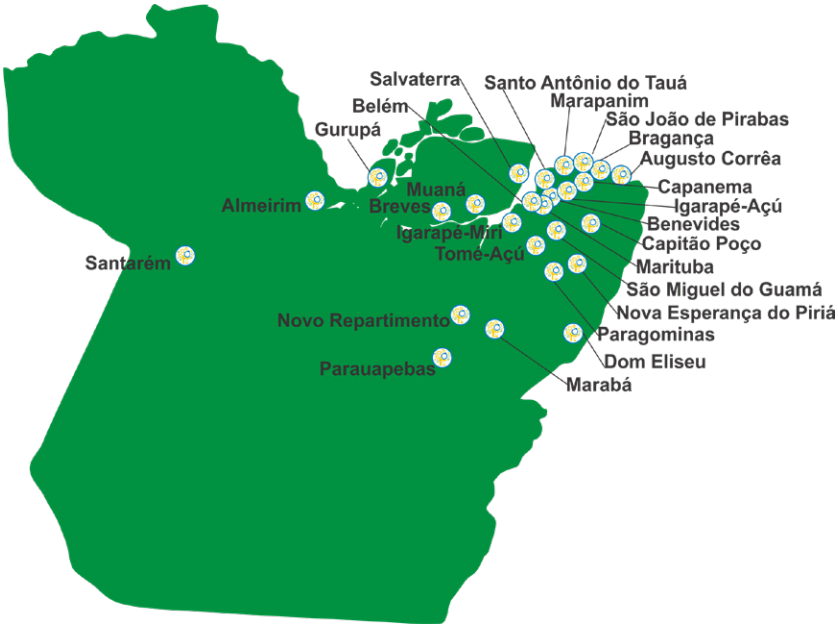
Em 2009, atendendo o chamado do MEC para as IFES brasileiras executarem a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, seguindo os princípios norteadores da sua gestão superior que era "a defesa da Educação Superior Pública e de qualidade para alavancar o desenvolvimento sustentável da região amazônica", pas-

1 Universidade Federal Rural. Publicado em 31/07/2019. Disponíveis em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2222:catalogo-de-cursos-de-graduação&catid=2&Itemid=525. Acesso em: jun. 2022.

sou a ofertar cursos de licenciaturas. A UFRA aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de conformidade com o Acordo de Cooperação Técnica N° 019/2009, e as primeiras turmas começaram a funcionar somente em 2010, com a oferta do curso de Licenciatura em Computação, disponibilizado aos municípios de Bragança e Dom Eliseu. Em 2021, a UFRA completou 11 anos da oferta das primeiras turmas do PARFOR.

A área de abrangência dessa atuação no PARFOR/UFRA envolveu 8 municípios-polos, com as turmas do PARFOR sendo distribuídas em: Belém, Capanema, Capitão Poço, Dom Eliseu, Igarapé-Miri, Marituba, Muaná e Tomé-Açu, conforme mostra a Figura 4 abaixo.

Figura 4 - Área de abrangência do PARFOR/UFRA



Fonte: Site da Universidade (2022).

A UFRA acatou o chamado do MEC e se superou, conforme indicam as informações contidas no site, apresentando um excelente e valioso desempenho na execução do PARFOR. A sua participação e desempenho na formação de professores se ampliou, significativamente, a ponto de abranger tantos outros municípios, com a Instituição estando vinculada a 08 municípios-polos. Pelas informações obtidas, essa inserção no PARFOR foi

acatada pela maioria dos seus professores, em função de acreditarem que essa atuação contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio em locais remotos, também por atender populações de grupos humanos excluídos como os quilombolas e os indígenas, em diferentes municípios do interior do Pará, conforme a seguir:[2]

> A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) teve sua inserção no PARFOR após adesão ao Acordo de Cooperação Técnica - ACT nº 019/2009, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo MEC, destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estaduais e municipais sem formação adequada em cumprimento à LDB (Lei nº 9.394/1996), com oferta de ensino superior público e gratuito; e Termo de Adesão nº 89/2009, em 30 de novembro de 2009 (ato publicado no DOU nº 8, de 13 de janeiro de 2010, Seção 3, p. 27).
>
> Na UFRA, as primeiras turmas foram implantadas no primeiro semestre de 2010, com o curso de Licenciatura em Computação nos municípios de Bragança e Dom Eliseu. Atualmente, o PARFOR/UFRA conta com 7 (sete) turmas de Licenciatura em Computação; 2 (duas) turmas de licenciatura em Letras Libras; 1 (um) em Licenciatura em Biologia e 3 (três) turmas de Licenciatura em Letras Português, totalizando 13 (treze) turmas, distribuídas em 8 municípios/polos (Belém, Capanema, Capitão Poço, Dom Eliseu, Igarapé-Miri, Marituba, Muaná e Tomé - Açu).

Com a aprovação do seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2014-2024, a UFRA precisou revisar sua missão, passando essa a ser: "Formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia" e apresentou por visão: "Ser referência nacional e internacional como universidade de excelência na formação de profissionais para atuar na Amazônia e no Brasil". Tem por valores: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade; Transparência; Responsabilidade social e ambiental; Dignidade e inclusão; Ética; Cidadania e Cooperação.

A partir de 2018, mesmo com o cenário de limitação de recursos financeiros e humanos sendo uma realidade que vinha de encontro às necessidades de seu crescimento qualitativo, a UFRA passou a consolidar a sua atuação multicampi. Como principal instituição de ensino superior

2 Universidade Federal Rural. Disponíveis em: https://parfor.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id= 8&Itemid=113. Acesso em: 18 jan. 2022.

a oferecer educação superior, em nível de graduação na área de Ciências Agrárias na região (Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Engenharia de Pesca e Zootecnia), essa IFES teve e tem um papel a desempenhar e objetivos concernentes ao desenvolvimento implementar políticas que respondam à demanda do setor agrário.

A sua organização estrutural e organizacional como Universidade multicampi encampa hoje 6 *Campi*: o *Campus* de Belém (Sede); *Campus* Capanema; *Campus* Capitão Poço; *Campus* Paragominas; *Campus* Parauapebas; *Campus* Tomé-Açu; além de 3 (três) Núcleos importantes: Núcleo de Educação a Distância (NEAD); Núcleo de Inovação e Transferência Tecnológica (NIT) e Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia (NEDAM).

Pertinente aos cursos de Pós-Graduação, a UFRA, ainda na condição de Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (Fcap), em 1976, implantava o seu primeiro curso regular (*lato sensu*), especialização em Heveicultura e formou o total de 425 (quatrocentos e vinte e cinco) profissionais para a região nos 17 (dezessete) cursos de especialização ofertados.

Em 1984, disponibilizava à região o curso de Mestrado em Agropecuária Tropical e Recursos Hídricos, com área de concentração em Manejo de Solos Tropicais. Este curso foi recomendado pela CAPES, sendo reestruturado, em 1994, quando a Instituição criava o Programa de Pós-Graduação em Agronomia com duas áreas de concentração: Solos e Nutrição Mineral de Plantas e Biologia Vegetal Tropical; e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais, com área de concentração em Silvicultura e Manejo Florestal.

Em 2017, de acordo com dados do Censo da Educação Superior, a Universidade contava com 385 estudantes de Pós-graduação matriculados em 6 Programas. Em março de 2001, em parceria estabelecida com a Embrapa Amazônia Oriental, a Faculdade iniciava o Curso de Doutorado em Ciências Agrárias, com área de concentração em Sistemas Agroflorestais, também recomendado pela CAPES, em 2000. Neste mesmo ano, a CAPES aprovava a criação do curso de Mestrado em Botânica, em parceria com o Museu Paraense Emilio Goeldi (MPEG), a primeira constituída, em fevereiro de 2002. Ao longo desse período, a então Fcap ampliou fortemente sua interação com outras instituições públicas como o MPEG, a UFPA, o CNPq, com a UEPA e o CEFET-PA.

Como vimos, na pós-graduação a UFRA optou por estruturar os seus programas unicamente no nível strito sensu, voltado para a formação de profissionais qualificados no universo da pesquisa e do desenvolvimento técnico-científico. Oferece Mestrado em: Aquicultura e Recursos Aquáticos

Tropicais (Nota 3); em Botânica (Nota 4); em Biotecnologia Aplicada à Agropecuária (Nota 3); em Saúde e Produção Animal na Amazônia (Nota 4); em Produção Animal na Amazônia e; em Reprodução Animal na Amazônia. Disponibiliza, também, Doutorado em: Saúde e Produção Animal na Amazônia (Nota 4); em Agronomia (Nota 5); em Ciências Florestais (Nota 3); em Botânica e; em Reprodução Animal.

Para dar suporte às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no *Campus*-Sede e fora de Sede, a UFRA conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa, Extensão e Ensino em Ciências Agrarias (FUNPEA), Pessoa Jurídica de Direito Privado, dotada de autonomia patrimonial, financeira e administrativa nos termos da lei e que tem como objetivo apoiar e estimular programas de desenvolvimento sustentado e proteção ao meio ambiente. Fundada em 20 de março de 1997, com sede e foro em Belém, capital do estado do Pará, podendo por deliberação do Conselho Curador, estabelecer-se em torno do território nacional.

Pelas informações constantes no site da IFES (2022), na atualidade, a UFRA está constituída por 4 (quatro) Institutos Temáticos, unidades acadêmicas responsáveis pela execução do ensino, da pesquisa e da extensão de caráter Inter, multi e transdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento. São eles: a) Instituto de Ciências Agrárias (ICA); b) Instituto de Saúde e Produção Animal (ISPA); c) Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos (ISARH) e d) Instituto Ciberespacial (ICIBE).

A Instituição conta, em seu Corpo Docentes e estudantil, com estrangeiros de mais de 15 países, atendendo determinações legais e por ser preciso continuar a crescer e progredir. Mantém convênios internacionais com instituições de Cuba, Estados Unidos, Espanha, Japão, Noruega e Portugal, e mantém programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), para ampliar a proficiência dos estudantes em outros idiomas, feito em parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sua política de internacionalização é organizada e vem sendo aprimorada pela Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII), enquanto órgão responsável pelo intercâmbio acadêmico e a mobilidade por meio de acordos e convênios com instituições estrangeiras de ensino e de pesquisa, fortalecendo suas relações institucionais.

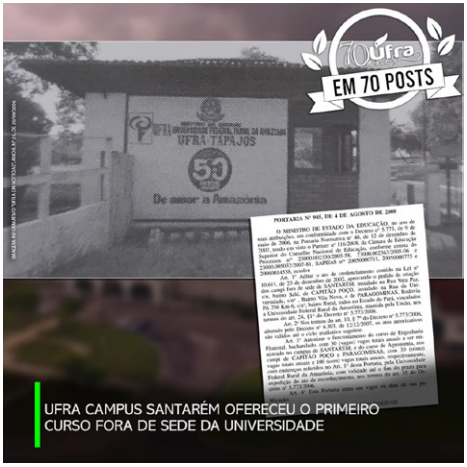
No estado paraense, desde a sua criação até os dias atuais, em razão da demanda dos estudantes por novas habilidades e conhecimentos, a Universidade Federal Rural da Amazônia vem se aprimorando em estrutura, em renovação curricular e em recursos humanos, com o objetivo de alcançar

patamares nunca almejados na região. Todavia, sua administração é consciente sobre ainda ser preciso, e se dispõe para isso, manter uma condição de atualização de conhecimentos, tecnologias e inovações constantes.

Na busca por registros e memórias, encontrei relatos sobre nos festejos dos seus 67 anos de fundação, em abril de 2018, quando o então Reitor Professor Marcel do Nascimento Botelho, em seu discurso, afirmarva haver muito a ser comemorado, em razão da UFRA contar com, aproximadamente, 7.500 estudantes de graduação e pós-graduação matriculados e distribuídos em cursos decisivos para o desenvolvimento das principais cadeias produtivas do estado paraense e, além disso, por seus *Campi*, 04 (quatro) unidades descentralizadas, instaladas nos Municípios de Benevides, Castanhal, Igarapé-Açu e Salinópolis, que desenvolvem pesquisas e atividades práticas para os estudantes, estando presente em outros municípios através das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR); e também por contar com diversos projetos de pesquisa e extensão, atividades que a aproximava da sociedade em mais de 40 municípios no estado e nos demais estados da região amazônica onde realiza atividades.

5.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL E O DESAFIO DE LEVAR FORMAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PARA O INTERIOR DO ESTADO DO PARÁ

Figura 5 - Fachada de entrada da Unidade Descentralizada UFRA/Tapajós



Fonte: Acervo da Ascom, obtida no site da Universidade, 2023.

Seguindo as tendências internacionais e nacional de regionalização da educação superior e por compor o grupo de Instituições de Educação Superior (IES) da Amazônia brasileira que aceitaram ofertar os seus cursos superiores públicos no interior da região, em 2002, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) aprovou sua expansão no Pará, por meio da interiorização de cursos superiores.

Compondo o processo, ao planejar a interiorização das suas atividades acadêmicas, com base nas ofertas realizadas na Sede, o fez apoiada em estudos sobre o perfil do profissional de ciências agrárias e o desenvolvimento local a partir da identificação de arranjos produtivos locais. Em 2002, a UFRA projetava o bacharelado em Engenharia Florestal, como o seu primeiro curso de graduação interiorizado, instalado na Unidade Descentralizada UFRA/Polo Tapajós, para funcionar no Município de Santarém,[3] conforme excerto abaixo:

> Com a extinção da SUDAM e criação da Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA), a então Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) passou a utilizar o Centro de Tecnologia Madeireira (CTM) do antigo órgão, em Santarém, assim como a Reserva Florestal do Palhão e a Estação Experimental de Curuá Una, que já mantinham parceria com a Faculdade em pesquisas florestais e estudos científicos. Autorizada a utilizar essas unidades, mas sem a cessão formal, a instituição deu início às providências acadêmicas e administrativas para a implantação do curso de Engenharia Florestal no município, utilizando as instalações do CTM. O curso de Engenharia Florestal foi instalado formalmente com os 36 servidores ativos do Centro, que foram redistribuídos para a universidade.

Assim, em 2003, visando habilitar profissionais para interagir com as questões socioeconômicas e ambientais da região amazônica, tanto o Curso de Engenharia Florestal quanto a instalação da Unidade foram aprovados pelo MEC, como parte do ciclo de expansão da educação superior do governo Lula. Neste contexto, nos dias 4 e 5 de maio deste ano era realizado o primeiro Exame Vestibular, sendo inscritos 362 candidatos que concorreram às 30 vagas oferecidas, detalhe, todas as vagas foram preenchidas. O Curso foi autorizado pela Resolução n. 11 - Consepe/UFRA, de 13 de novembro de 2006 - autoriza a criação do curso de Engenharia Florestal, fora de sede, para funcionar no município de Santarém.

3 SANTOS, Walmir Hugo dos. **Registro Históricos - Contribuindo com a memória da Universidade Federal Rural da Amazônia**. Belém: Edufra, 2014. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/56931737/registroshistoricos. Acesso em: fev. 2023.

Dessa forma, era constituída a primeira turma do Curso de Engenharia Florestal que funcionou, na Unidade Descentralizada UFRA/Polo Tapajós, instalada na cidade de Santarém. O Curso iniciou seu funcionamento no dia 17 de março de 2003 e encerrou em 2009, após formar 21 profissionais, conforme abaixo (*Idem*):

> Em 13 de novembro de 2006 o curso de Engenharia Florestal de Santarém foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) e em 04 de agosto de 2008 o *campus* foi credenciado pelo Ministério da Educação, homologando o parecer do Conselho Nacional da Educação e autorizando o funcionamento do curso, com a oferta de 30 vagas anuais. Em 19 de maio de 2008 foi realizada a outorga de grau da primeira turma de Engenheiros Florestais do *campus*, com 21 profissionais.

A partir dessa decisão e encaminhamentos, ainda em 2003, a Universidade Federal Rural da Amazônia instalava quatro novos *Campi* fora de sede. Com estas instalações, a sua atuação no interior do estado paraense passou a contar com a oferta de mais quatro novos cursos de graduação, funcionando nos municípios de Paragominas, Capitão Poço, Santarém e Parauapebas, conforme Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Cursos implantados pela UFRA no interior do Pará a partir de 2003

CURSO	PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO	MUNICÍPIO
Agronomia	Port. MEC nº 945 de 04/08/2008	Paragominas
Agronomia	Port. MEC nº 945 de 04/08/2008	Capitão Poço
Engenharia Florestal	Port. MEC nº 945 de 04/08/2008	Santarém
Zootecnia	Port. MEC nº 257 de 24/03/2009	Parauapebas

Fonte: Site da UFRA (2020).

As Unidades Acadêmicas de Parauapebas, Paragominas e Capitão Poço foram transformadas em *Campi* da UFRA e a Unidade Tapajós de Santarém foi desmembrada para compor a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Percebe-se que, diferente da Universidade Federal do Pará (UFPA), que se expandiu para o interior do estado paraense, na década de 1970, a UFRA só encaminhou sua expansão para o interior, a partir de 2002, com essa primeira turma do curso de Engenharia Florestal, portanto, iniciando pelo município de Santarém, em 2003 e prosseguindo até 2009, quando a UFOPA foi instalada neste município.

Sobre o primeiro Curso ofertado na Unidade Descentralizada UFRA/ Polo Tapajós, o mesmo foi criado na Instituição através do Decreto Federal n. 69.786, em 14 de dezembro de 1971, e foi reconhecido depois pelo Decreto Federal n. 80.030, de 27 de julho de 1977. Iniciou em Santarém, em 2003, mas só foi autorizado em 2008, por meio da Portaria n° 945, de 4 de agosto de 2008/MEC, consta na EM Interministerial n. 00332/2007/MP/MEC (2007, p. 5).

> A Unidade Descentralizada UFRA/Tapajós, criada em 2003, oferece o curso de graduação em Engenharia Florestal, que oferta 30 (trinta) vagas anualmente, e tem a seguinte estrutura administrativa e pedagógica: uma diretoria, uma secretaria administrativa, uma gerência acadêmica e uma gerência administrativa. A unidade conta com 9 (nove) docentes e 36 (trinta e seis) técnico administrativos. O patrimônio da Unidade é constituído de uma área construída de 2.700 m², avaliado em R$ 4.860.000,00 (quatro milhões oitocentos e sessenta mil reais).

Esta Unidade Descentralizada da Universidade funcionou na cidade de Santarém, localizada no endereço: Rua Vera Paz, s/n – Bairro do Salé, CEP 68135-110, no antes *Campus* Universitário da UFSC. Este espaço teve parte significativa incorporada pela UFPA, que depois fez doação à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que, com a doação da parte da UFRA, dispôs do espaço integralmente. O local hoje aloja a instalação e a concentração do principal centro de referência Acadêmica e Administrativa da UFOPA.

A interiorização do Curso de Engenharia Florestal acompanhou o modelo acadêmico adotado, inicialmente, para funcionamento do Projeto Norte de Interiorização (PNI), via extensão universitária, com a projeção da extensão/interiorização vinculada a cursos superiores instalados no *Campus* Sede (Belém); a titulação profissional conferida foi a de Engenheiro Florestal. Registre-se que, após a criação e instalação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), o Curso foi integrado ao Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF).

Em 2013, a UFRA criava e instalava mais um *Campus*, o de Tomé-Açu, onde passou a oferecer, de início, o curso de Ciências Contábeis e o curso de Administração, posteriormente, que funciona desde 2014.

Em 2021, a Universidade ofertava além de no *Campus*-Sede (Belém), cursos de bacharelado nos outros 5 *Campi* no interior do estado, instalados nos municípios de Capanema (Curso de Administração, Agronomia,

Biologia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental e Energias Renováveis); Capitão Poço (Cursos de Agronomia, Biologia, Engenharia Florestal, Sistema de Informação e Licenciatura em Computação); Paragominas (Cursos de Administração, Agronomia, Engenharia florestal, Zootecnia e Sistema de Informação); Parauapebas (Cursos de Administração, Agronomia, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal e Zootecnia); Tomé-Açu (Cursos de Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa).

No ano de 2019, para dar viabilidade à formação que disponibilizou para a sociedade regional, contava com 1.078 servidores, destes 488 eram professores e 590 eram servidores técnicos. Este corpo de servidores docentes e técnicos está distribuído em suas diferentes unidades de serviço no *Campus*-Sede e nos *Campi* fora de sede, conforme mostra o Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 - Quantitativo de servidores docentes por Unidade de Serviço – 2019

UNIDADE DE SERVIÇO	QUANTITATIVO
Campus de Capanema	65
Campus de Capitão Poço	51
Campus de Paragominas	52
Campus de Parauapebas	61
Campus de Tomé-Açu	47
Instituto Ciberespacial	67
Instituto da Saúde e Produção Animal	46
Instituto de Ciências Agrárias	50
Instituto Soc. e dos Recursos Hídricos	46
Pró-Reitoria de Extensão	01
Pró-Reitora de Ensino	01
Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico	01
TOTAL	**488**

Fonte: Reelaborado pela autora a partir do estudo - (2019).

Na descentralização e junção que consolidou a criação e instalação de mais uma universidade pública federal, no território paraense, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no Oeste do Pará, na Amazônia Legal, a Universidade Federal Rural da Amazônia foi de grande importância na composição, tanto por disponibilizar ensino, pesquisa e extensão e a infraestrutura física mínima necessária, quanto pela cedência de pessoal, instrumental técnico, tecnológico e acervos diversos.

Nesse contexto, a Unidade Descentralizada UFRA/Polo Tapajós foi desmembrada da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) para, juntamente com o *Campus*/UFPA/Santarém, desmembrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), darem materialidade à junção que concretizou a organização e estruturação da Universidade Federal do Oeste do Pará, em 2009. Portanto, as duas unidades acadêmico administrativas desmembradas das suas unidades de base, em junção, corporificaram materialmente a UFOPA.

Detalhe importante: como aconteceu com a própria UFRA, a história da presença do curso de Engenharia Florestal na Unidade UFRA/Polo Tapajós, na Região Oeste do Pará, se confunde com a história da Escola de Agronomia da Amazônia e da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará e sua destinação de contribuir com o desenvolvimento da Amazônia.

Hoje, a Engenharia Florestal é o sexto curso mais antigo do Brasil e se originou a partir de um projeto, encaminhado ao Ministério da Educação, intitulado: "Ampliação de matrícula na Escola de Agronomia da Amazônia, mediante a criação do curso de Engenharia Florestal". No *Campus*-Sede da UFRA, este bacharelado conta com um Corpo Docente formado por 64 (sessenta e quatro) professores, dos quais 42 (quarenta e dois) ou 65% são doutores, 20 (vinte) têm o título de mestre, mas, aproximadamente, 50% estão matriculados em programas de doutorado (Dados obtidos no Site da IFES). Além de ofertar o curso no *Campus* de Belém, a Universidade também oferece atividades nas bases situadas na zona rural: FEIGA (Fazenda Escola de Igarapé Açu) e Estação Experimental de Benfica e em áreas de empresas do setor florestal que mantém convênio com a UFRA.

Na atualidade, segundo a mesma fonte, o curso Engenharia Florestal deve formar um Engenheiro Florestal capaz de atuar no setor florestal com vistas ao planejamento, organização, implantação e manejo das florestas, bem como dirigir o uso dos recursos naturais renováveis e a transformação dos produtos florestais para atender as necessidades de abastecimento do

setor florestal, visando gerar benefícios à sociedade de modo permanente, sem, entretanto, deixar de conservar o equilíbrio dos ecossistemas.[4]

Registre-se que a importância da presença do Engenheiro Florestal na região, por definição profissional e institucional, este possui formação cientifica técnica e cultural para conciliar desenvolvimento industrial e tecnológico com preservação do meio ambiente pela utilização racional dos recursos naturais oriundos das florestas nativas e plantadas, visando melhor qualidade de vida para a sociedade toda.

Na atualidade, a Universidade Federal Rural da Amazônia, ultrapassou a barreira do rural, e se consolida como agência formadora de profissionais em diversas áreas do conhecimento: das ciências humanas às ciências biológicas; das licenciaturas às diversas ramificações da engenharia. E, segundo constam nos registros consultados, efetivamente a atuação dos egressos formados nos seus diferentes cursos ofertados, como mão-de-obra qualificada diplomada para atender o mercado de trabalho e as comunidades regionais, tem representado bem a Universidade, seja em instituições amazônicas de agricultura e ambiente, ou seja, nos órgãos federal, estadual, municipais, ou em organizações não governamentais.

Sobre acesso e permanência na Universidade, em outubro de 2013, a UFRA aderiu integralmente ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema do Ministério da Educação que seleciona os candidatos a partir do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Desde 2014, no processo seletivo da UFRA, têm sido ofertadas 100% das vagas nos cursos regulares de graduação por meio do Sisu. Contudo, o Sisu é realizado duas vezes ao ano, no início de cada semestre letivo, mas as vagas da UFRA são disponibilizadas somente na primeira seleção do ano.

A UFRA reserva hoje 50% (cinquenta por cento) de suas vagas em cursos de graduação para inclusão social pelas políticas de reserva de vagas instituídas pela Lei n. 12.711/2012 para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, respeitando-se a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, em conformidade com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os outros 50% são destinados à ampla concorrência, sendo que, destes, ainda há a possibilidade da bonificação/inclusão regional (PN MEC n. 21) para candidatos aos cursos dos *Campi* in-

4 Universidade Federal Rural. **Curso de Graduação em Engenharia Florestal**. Disponível em: https://graduacaoflorestа.ufra.edu.br/index.php?lang=pt. Acesso em: ago. 2022.

teriorizados da UFRA e reserva de vagas para candidatos deficientes auditivos especificamente no curso de Letras-Libras (Resolução Consepe/UFRA n. 285, (Resolução Consepe/UFRA n. 285 de 19/09/2015).[5]

Dessa forma, candidatos que tiverem concluído o Ensino Médio ou equivalente no Pará e residissem no estado, com exceção dos que residem nos municípios de Belém, Ananindeua e Marituba, teriam direito a um bônus de 5% na média final do ENEM 2020. Este bônus foi destinado, exclusivamente, a candidatos inscritos para cursos dos *Campi* interiorizados (Capanema, Capitão Poço, Paragominas, Parauapebas, Tomé Açu) e aquele que optasse pelo bônus concorreria pelas vagas ofertadas para a ampla concorrência.

A UFRA é a única universidade federal rural do Norte do País, é também a mais antiga instituição de ensino superior na área de Ciências Agrárias na região. Um dos destaques é a sua estrutura de laboratórios, que permite a prática do aprendizado e a experiência da atuação. Além disso, se destaca com a Nota 4 (numa escala máxima até 5) no Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC; no Programa de Ensino de Línguas promove o ensino de idiomas para toda a comunidade acadêmica e externa à universidade; possui acordos de intercâmbio com países como Japão, Portugal, Estados Unidos, Noruega, França e Chile; Mais de 90% do quadro de seus professores é composto por mestres e doutores; e sua infraestrutura dispõe de salas de aula climatizadas e com recursos multimídia, bibliotecas, moradia estudantil, complexo poliesportivo, restaurantes universitários, hospital veterinário, fazendas experimentais, laboratórios específicos e ampla área verde.[6]

Sua Reitora atual é a Professora Herdjania Veras de Lima (2021-2025) e seu Vice-Reitor é o Professor Jaime Viana de Sousa. Em 2021, contava com um Quadro Docente constituído por 569 (quinhentos e sessenta e nove) professores e tem 8.352 mil estudantes matriculados, 8.016 mil em cursos de graduação e 346 (trezentos e quarenta e seis) na pós-graduação, nos seus 6 (seis) *Campi* instalados no interior do estado do Pará, na Amazônia.

Pelo apresentado acerca da atuação das duas IFES, entendo que tanto a UFPA quanto a UFRA, por meio das suas unidades e subunidades acadêmicas, principalmente, as que funcionaram em Santarém, pela atuação responsável dos seus profissionais, realizaram experiências de interiori-

5 Universidade Federal Rural. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option+comcontente&view=article&id =2861&Itemid=520. Acesso em: ago. 2022.

6 GUIA DA CARREIRA. **A UFRA oferece opções de cursos para que você possa alavancar a sua carreira**. Disponível em: https://www.guiadacarreira.com.br/faculdades/ufra-universidade-federal-rural-da-amazonia. Acesso em: ago. 2022.

zação decisivas para a existência da UFOPA na região. A UFRA, com um tempo mais curto de experiência, nem por isso menos significativo e relevante na composição. A UFPA, com uma atuação de longo prazo, por ter adquirido e desenvolvido maior experiência e maturidade, sua atuação foi de alta significação e utilidade na composição. Mas ambas, ao assumirem o compromisso de atuar no interior de modo responsável socialmente, indiscutivelmente, contribuíram para a instalação das circunstâncias e das condições necessárias e exigidas para o desdobramento e a junção das suas unidades regionais, agindo dessa forma garantiram a base fundante da UFOPA. Então, é correto dizer que a presença da ESP no interior da Amazônia, via interiorização de cursos superiores, é uma experiência ímpar construída "tijolo a tijolo" para concretizar sonhos e beneficiar os povos do interior do Pará.

Começo a encerrar com uma reflexão sobre a intensificação da interiorização da UFPA, ocorrida na execução dos PNIs, a partir de 1986, cuja preocupação principal era dar atenção ao humano e à Amazônia, diz Freitas (2005, p. 41).

> [...] o resgate da dignidade humana dos povos que habitam, que trabalham e que sofrem nesta região e no interior do Estado, contribuindo para que conheçam e assumam os seus direitos fundamentais de acesso à educação, à saúde, ao trabalho e geração de renda, ao bem-estar social enfim, e possam efetivamente participar da tomada de decisões políticas acerca dos seus interesses e do seu destino.

Este apelo sociorregional até hoje marca e justifica a imperiosa necessidade da presença de educação superior pública na região. Desse modo, mesmo sem conhecer de vivência e prática docente a atuação da UFRA pertinente a sua capacidade de pesquisa e extensão, as leituras realizadas, as análises e as informações públicas acessadas, referendam o seu valioso empenho e desempenho e a sua responsabilidade social com a Amazônia, o Pará e o Brasil. O pouco que conheci mostra sua forte atuação como IFES pública que forma profissionais, em nível de graduação e pós-graduação e realiza pesquisa e extensão com competência, seja em âmbito local e regional. Essa IFES merece destaque por sua atuação não apenas na formação de profissionais na área das Ciências Agrárias, mas na oferta ampliada e gradual de cursos, de importância e relevância para a região, em especial a sua expressiva e representativa atuação na formação de professores para a educação básica do estado paraense, por meio do Parfor.

Penso que tanto a UFPA quanto a UFRA, fizeram o que era preciso ser feito e fizeram muito bem, portanto, merecem ver a história das suas experiências de interiorização reconhecidas socialmente pelo "muito" que foram capazes de fazer "com tão pouco", no interior do Pará, na Amazônia uma região que ainda hoje, lamentavelmente, continua tendo muito mais a esperar como respostas concretas do Estado brasileiro, do que as suas instituições têm como respostas mais eficazes a dar, pelas condições de adversidades e limitações decorrentes da falta de políticas públicas mais equitativas no País.

Sobre estas atuações, como disse o então Deputado Lira Maia, membro da Comissão de Educação e Cultura e relator do Projeto de Lei n. 2.8799, de 2008 (PARECER, 2008, p. 4).

> São incontestáveis os resultados dos trabalhos realizados pela UFPA e pela UFRA no interior do Pará durante suas existências. Estes trabalhos possibilitam que o Governo do Estado implantasse o ensino médio regular em todas as sedes dos municípios paraenses expandindo o ensino médio na modalidade modular para centenas de comunidades rurais nas diferentes regiões do Pará. Só no Município de Santarém, são 40 (quarenta) comunidades rurais com ensino médio na modalidade modular.

Palmas para elas! Que, com sentimento de dever cumprido, em 2009, fecharam suas cortinas históricas para se tornarem história a ser lembrada, possibilitando que novas cortinas se abrissem, no horizonte educacional amazônico e paraense, deixando avançar novas trajetórias históricas, como da sonhada e hoje consolidada UFOPA. Por todas estas ocorrências, reitero meu pensar de que, por herança, a UFOPA deve manter passos firmes e decisivos na sua caminhada rumo a sua secularização. Para hoje, juntas, as três IFES continuarem expandindo a educação superior pública na Amazônia, superando as muitas limitações ainda presentes na região. Aliás, quero fazer um destaque, mesmo sabendo que social, política e tecnicamente nenhuma atuação ou ação humana e institucional é plenamente satisfatória, como mostram as razões expostas nessa produção, pertinentes as críticas, as reivindicações e aos questionamentos, expressos nas falas, nos discursos e nas manifestações sociais e políticas, isso sempre acontece. Vejo serem esses elementos necessários, fundamentais e imprescindíveis ao aperfeiçoamento da sociedade, suas instituições, organizações e suas lideranças, em todos os níveis sociais, algo que a UFOPA e as demais instituições precisam receber, acatar e incentivar, se pretenderem evoluir seguras, rumo ao que almejam e planejam ser futuramente.

Portanto, foi possível ver que a memória e a história são desveladoras de que a UFOPA, verdadeiramente, dispõe de raízes históricas antecedentes fortes, ricas fontes de conhecimentos e possibilidades de muitas aprendizagens, particularmente, acerca de "como" e "porque" pensar e agir enquanto Universidade pública multicampi, uma meta que deve buscar e consolidar, usando os conhecimentos de que dispõe, algo primordial ao seu desempenho e ao seu sucesso enquanto instituição formadora.

Almejo que a UFPA e a UFRA continuem a sua caminhada contribuindo para a compreensão acerca de quão sério foi e é o desafio de criar e expandir novas universidades e novas unidades acadêmicas, no Brasil regional, e sobre o que representa e significa compor o corpo docente e de pesquisadores de universidades públicas situadas em regiões como o Norte e a Amazônia, contextos ainda muito deficitários e dependentes, não apenas de políticas públicas, mas de responsabilidades e conhecimentos elaborados e sistematizados adequadamente com profissionalismo ético, sensibilidade humana, cultural e ambiental.

Passados mais de cinco décadas, penso que Florestan Fernandes estava certo ao nos dizer, no topo do IV capítulo dessa narrativa, verdadeiramente, a Reforma Universitária não nos libertou da servidão que ronda cotidianamente a Amazônia, mas nos ensinou os caminhos intelectuais e políticos que nos permitiram conquistar liberdade intelectual, moral e política, condição que nos habilita hoje a agir na perspectiva de ajudar a extinguir todas as formas de servidão e exploração internas e externas, que metamorfoseiam esta terra radiosa, obrigando o seu povo alegre a viver numa realidade triste, na expectativa de encontrar solução para suas inúmeras e problemáticas assimetrias.

Concluo com uma reflexão de Oliveira; Bertolo, Mescouto e Vilhena (2011, p. 236), que vejo como útil para inúmeras e diversificadas interpretações acerca da realidade e do jogo das relações que marcam construções históricas como a aqui narrada.

> Fazer história é, portanto, ser capaz de explicitar o diálogo interminável entre presente, passado e com as propostas, expectativas e discursos futuristas. Neste diálogo o sujeito e o fato adquirem facetas múltiplas sempre que entram em relacionamento. O jogo de relações que se constrói nessa dinâmica é sempre produto das circunstâncias e, em virtude disto, pode ser olhado sob diferentes ângulos.

TERCEIRA PARTE

UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL ERA INSTALADA NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O TRIUNFO SOBRE O DESAMPARO DO POVO DO INTERIOR

Sonhar junto é construir realidade.
A vida nos ensina que sonhar pode parecer absurdo.
Aos olhos de quem não consegue ver importância no ato de sonhar.
Embora seja verdade que apenas sonhar não é o bastante na vida.
O sentido verdadeiro de sonhar está em querer alcançar o objeto do sonho.
Isso significa querer ver o sonho se concretizar de olhos abertos.
É sonhar e ver no sonho um propósito ou uma meta de vida.
Ao se pretender conquistá-lo, o sonho se torna vontade de sonhador.
Vontade de presenciar e viver a realidade prospectada no sonhado.
Por isso é primordial alimentar e viver o sonho intensamente.
A vida nos mostra que o sonho sonhado sozinho é apenas sonho de um.
O sonho sonhado coletivamente se torna prenúncio de realidade.
E a realidade sonhada coletivamente se torna conquista comum de muitos.
Então, o ato de sonhar só se configura sonho até ser transformado em realidade.
O legal do ato de sonhar humano é que os sonhos não morrem jamais.
Apenas a cada cotidiano muitos sonhadores são renovados.
É, como seres humanos, somos do tamanho dos nossos sonhos.
Verdadeiramente, quem sonha junto vive e constrói realidade.

Raimunda Costa (2021)

VI – O contexto viabilizador da instalação da terceira universidade pública federal no interior da Amazônia Legal

Agora mesmo estamos percebendo que o produto invisível da universidade, o Conhecimento, pode ser o elemento singular de maior poder em nossa cultura, que afeta a ascensão e queda de profissões e até de clases sociais, de regiões e até nação.

Clark Kerr (1982).

Nesta abordagem historiográfica intitulada "A presença da educação superior pública no 'coração' da Amazônia brasileira: uma história para ser lembrada (1970 - 2009)", a narrativa foi arquitetada com o objetivo de coletar e apresentar a memória antecedente da trajetória histórica dessa presença da educação superior pública, no interior do estado do Pará, contando, para isso, com a busca e análise de evidências, circunstâncias, intercorrências, interveniências e das condições oficiais que possibilitaram e marcam a criação e instalação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em território paraense. A UFOPA leva hoje o conhecimento elaborado como produto invisível da universidade e elemento de maior poder à sociedade e para enriquecer e empoderar a cultura amazônica e paraense.

Quis iniciar a narrativa ressaltando as ocorrências observadas no contexto das primeiras décadas do século XXI, em que "o avanço tecnológico combinado com a difusão das múltiplas cadeias de produção em redes planetárias possibilitava a distinção entre trabalho de concepção e trabalho de execução num cenário crescente de desgovernança global" (POCHMANN, 2012, p. 120). Paradoxalmente, nesse contexto, o mundo humano e natural também passou a conviver com o desafio constante que envolvia desde questões relacionadas a conhecimentos mais elementares até a possibilidade de os humanos viverem e conviverem entre si e com outros, com suas diferenças, multiplicidades e diversidades.

Essas questões se tornaram mais complexas principalmente em função da forma e da velocidade com que as pessoas se comunicam e acessam serviços e bens sociais. Essa nova dinâmica trazida pela Internet e as mídias sociais transformaram o conceito de bem-estar na sociedade, a posse exacerbada de bens materiais de consumo e a forma de se relacionar, comunicar, trabalhar e conviver na sociedade geradora dos novos comportamentos e condutas emergentes e as novas relações que pretendiam ser mais sensíveis, sustentáveis e humanizadoras.

Não diferente do observado em outros países da América Latina, o Brasil ainda não era compatível com as diretrizes e os encaminhamentos supranacionais fosse de caráter assistencial, trabalhista e mesmo mercadológicos, originários dessa outra lógica de responsabilidade social e tampouco com os estímulos voluntários e assistenciais individuais e coletivos que emergiam e se expandiram a partir deste contexto.

Entretanto, na virada do século, era reconhecida a importância da universidade como instituição social propulsora de transformações mais avançadas. No Brasil, essa importância era inquestionável, fosse em relação ao desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, comunicacional ou fosse em relação à sustentabilidade humana e ambiental do País, suas regiões e estados, além da capacidade de proporcionar a sua inserção no cenário internacional. Portanto, o papel da universidade, principalmente pública, no cumprimento do desafio de transferir e produzir conhecimentos diversos e especializados, era fortalecido e se ampliava a sua responsabilidade social de dispor e induzir os conhecimentos e seus usos para fins de produzir equidade, inclusão, cidadania, emancipação, sustentabilidade humana e ambiental, expressão de melhoria de vida, de existência e de preservação da ambiência natural, começando a partir de onde se aloja.

Portanto, na primeira década do século XXI, no contexto brasileiro, a educação superior pública era democratizada e a sua expansão era projetada para ocorrer, via interiorização, compondo as políticas do governo de Luis Inácio Lula da Silva. Nessa trajetória, a expansão se apresentou organizada em três fases, como detalhado na contextualização. Na fase iniciada em 2007, a expansão foi concretizada com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, para compor as ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), após ser reconhecido o papel estratégico das IFES para o desenvolvimento econômico e social do no País.

Entretanto, alguns críticos entendiam que as medidas de governo, apesar da efetiva ampliação das oportunidades educacionais, terminariam contribuindo para a expansão desordenada do ensino superior e para sua consequente precarização: a) fosse pela adoção de um modelo de expansão com poucos recursos para o setor público, obrigando as IFES a se sustentarem sobre a intensificação do trabalho docente e a deterioração das condições para a realização do ensino, da extensão e da pesquisa, com a flexibilização do padrão de organização do ensino superior, por meio de cursos mais enxutos para atender às exigências do mercado; b) fosse pela indução à ampliação da privatização, por meio de programas de transferência de recursos públicos para o setor privado mercantil, com a educação superior virando negócio lucrativo, cuja rentabilidade nem sempre se submete aos requisitos de qualidade exigidos pela formação acadêmica.

Superada a transição temporal entre governos, o Governo Federal, por intermédio do MEC, tendo em vista acatar as orientações e os direcionamentos internacionais, além de cumprir com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2001-2011, instalava um ciclo de expansão da educação superior pública para abranger as realidades regionais e o interior, em particular aquelas regiões mais distantes geograficamente dos grandes centros urbanos do País. O objetivo era atender as demandas mais populares ou dos brasileiros mais carentes economicamente.

No contexto de transição sobre as ações da Política de Expansão da Educação Superior Pública oportunizadoras da criação da UFOPA no território paraense, na Amazônia Legal, consta no documento sob o título "Uma Escola do Tamanho do Brasil", base do Programa do governo Lula (2003-2010) para a Educação Superior Pública, o compromisso do governo para com "a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos", visando atingir a meta do PNE (2001-2010), garantindo a ampliação do acesso e permanência à educação superior às populações mais pobres.

> [...] criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Consta em outro documento intitulado "Expansão das Universidades Federais o sonho se torna realidade – 2003-2006", que, seguindo recomendações da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Vi-

são e Ação – 1998, o Governo brasileiro estabeleceu uma política pública para "expandir o sistema federal, com vista a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais". Essa política de base reformista começou com o Decreto aprovado, em 20/10/2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), para avaliar a situação da educação superior e apresentar ao Governo um Plano de Ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES.

Com essa perspectiva, em 2005, com o início do Programa Expandir, a educação superior pública federal chegava a áreas de difícil acesso geográfico no interior do País e entre suas ações estavam: a implantação e consolidação de novas universidade e unidades acadêmicas federais, em todas as Regiões; a alocação de recursos (humanos e de infraestrutura física) exclusivos para efetivar a interiorização de universidades preexistentes, inclusive, com a criação de novos Campi ou o fortalecimento daqueles em funcionamento no interior; a criação e implantação de cursos novos e o fortalecimento de cursos recém-criados nos locais.

Compondo essa Política de Expansão, na fase II (2003 – 2006), era previsto e foram criadas 10 novas universidades (totalmente novas e faculdades transformadas em universidades) e cerca de 43 novos Campi, abrangendo 68 municípios espalhados pelo interior do Brasil. Nessa fase, e com essa finalidade, foram previstos e firmados convênios no plano de expansão universitária do MEC, para beneficiar instituições nos estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

Com o slogan "Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil", o Governo brasileiro mostrava sua preocupação de fortalecer o ensino superior público, para atender as demandas reprimidas no interior, porque, como visto, a maioria das universidades brasileiras estava localizada nas capitais dos estados e, segundo consta no documento, a intenção era também minimizar o crescimento acentuado do setor privado anterior.

Registros do MEC mostram que a expansão devia ocorrer seguindo uma lógica comum: os projetos novos e de reestruturação de universidades existentes eram enviados ao MEC, e, mediante aprovação e estabelecimento de acordos, os recursos eram liberados para a criação, inclusive, de novas universidades e novos Campi. Era assegurado às IFES solicitantes a oportunidade de enviar suas propostas de criação e instalação de novas IFES e novos Campi, desde que destinadas a atender regiões de difícil acesso e afastadas dos grandes centros urbanos, com justificativas plausíveis acerca

da necessária ampliação para os locais pretendidos. Essa evidência configurava o pilar histórico estrutural definidor da criação da UFOPA. Na proposta de reestruturação encaminhada ao MEC para abranger o interior do Pará, a UFPA apresentou como sugestão fundamentada a criação de uma nova universidade no estado, com sede em Santarém, no Oeste do Pará.

Aliás, acerca da trajetória da UFPA rumo a essa criação, no texto do "Programa Expandir - 2004/2006", consta a criação de novas universidades e novos Campi universitários, inclusive da Instituição.

> Em 2004, o Ministério da Educação elegeu como prioridades a criação das universidades federais do ABC, do Recôncavo Baiano e de Grande Dourados; e a implantação dos Campi da Floresta (UFAC); de Marabá, Bragança e Castanhal (UFPA); de Caruaru (UFPE), de Garanhuns (UFRPE), de Vitória da Conquista (UFBA); de Planaltina (UNB); de Volta Redonda (UFF); de Nova Iguaçu (UFRRJ); da Baixada Santista (UNIFESP); de Sorocaba (UFSCar) e do Litoral do Paraná (UFPR).

Vale lembrar que o Brasil apresentava um crescimento de matrículas nos cursos de graduação, em que menos de 8% dos jovens entre 20 e 24 anos estavam matriculados em instituições de ensino superior (Idem, Ibidem) e o País apresentava atraso em relação a outros países em condição de desenvolvimento semelhante, esta condição justificou e acelerou o início do ciclo de interiorização da educação superior pública, a partir de 2005.

Com a instalação da política expansionista, o Governo Federal pretendia que o País se habilitasse a cumprir as Metas 1 e 3 do Plano Nacional de Educação (2001-2011), pertinentes à educação superior, a saber: "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (Meta n. 1)" e "Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (PNE - Meta n. 3) ". Isso mostra que o crescimento do ensino médio foi um fator decisivo para justificar a premência da ampla interiorização quantitativa, marcada pela criação de novas universidades federais, principalmente, em regiões não atendidas por esta presença.

Nesse Ciclo de Interiorização, dentre os Campi reconhecidos como consolidados no Pará estavam os Campi de Bragança, Castanhal, Marabá e Santarém, vinculados à UFPA (2006) e os regionais vinculados à nova universidade e aos novos Institutos Federais de Ensino Superior criados no Pará. Dessa forma, a política de expansão/interiorização se regionalizava no País e fazia crescer o acesso e permanência às IES públicas no interior.

Foi neste contexto, que de acordo com os registros do MEC (2010), em 2007 o Governo Federal aprovava o Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Detalhe importante, a partir dessa regulamentação e sua aprovação, todas as atividades de expansão universitária iniciadas pelas IFES, desde 2003, encontraram o seu suporte legal, principalmente as que aderiram à II fase do Programa Expandir, encerrado emem 2012, o que lhes permitiu planejar a sua expansão física, acadêmica e pedagógica rumo ao interior dos seus estados. Para alegria do Norte e da Amazônia, na agenda da UFPA já constava a instalação da UFOPA.

Ainda segundo o Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2003 e 2010, foram criadas 14 novas universidades federais e 100 novos Campi universitários. Dentre as quais estava uma linda "Pérola" a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – seu Campus-Sede e seus seis Campi regionais. Merece registrar, com a instalação dessa política, era eliminada a distinção no tratamento conferido às denominadas instituições lucrativas e não lucrativas, criada pelo governo FHC. Com a política em ação, IES públicas e privadas foram isentas de impostos, mas tiveram de aceitar estudantes beneficiados pelo Prouni.

6.1 O REUNI VIABILIZA A INSTALAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NOVA UNIVERSIDADE NO TERRITÓRIO PARAENSE NA AMAZÔNIA LEGAL

Consta no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual (2008-2011) do MEC, exercício 2011, que o objetivo do Reuni era "promover a expansão sustentada das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a inovação pedagógica na formação superior". Tinha como metas globais: elevar a taxa de conclusão das graduações presenciais para 90%; elevar a relação aluno professor para 18 nas graduações presenciais; e aumentar, no mínimo, 20% das matrículas de graduação, tendo como perspectivas até 2012, a expansão de vagas nas universidades federais atingir 69,5 %, com 227.371 vagas ofertadas. O maior acréscimo no número de vagas ocorreu no ensino noturno, que atingiu 135% no número de vagas até 2012.

O Programa foi projetado para financiar os planos de reestruturação e de expansão das universidades federais criadas entre 2008 e 2012, na fase II do Ciclo de Expansão/Interiorização. A análise do documento "REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais" (2007, p. 6.-.7) apresenta o Reuni como uma ação da política expansionista, projetada para

dar conta da execução da Meta do PDE (2001-2011), embora desde 2005 o País já viesse apresentando mudanças significativas na educação superior, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação e da pesquisa, conforme abaixo.

> Conforme dados do Censo de 2005, o Brasil contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 1.192.189 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 3.260.967 matrículas de graduação. A cada ano têm ingressado 1.700.000 novos estudantes de graduação, na modalidade presencial, no sistema nacional de educação superior.
> Por sua vez, no ano de 2005, os programas de pós-graduação do Brasil matricularam cerca de 124.000 estudantes de mestrado e doutorado e formaram aproximadamente 9.000 doutores. Nos últimos anos, a comunidade científica do país produziu 1,92 % dos trabalhos 7 científicos publicados no mundo inteiro, ao mesmo tempo em que 93% dos programas de pós-graduação estão concentrados em universidades públicas, responsáveis por 97% da produção científica do país. Enfim, os dados indicam que a pesquisa desenvolvida no país se encontrava fortemente concentrada nas instituições públicas, o que é consistentemente reconhecido pelas diversas dimensões do sistema nacional de avaliação (INEP, 2005).

Contudo, a discrepância entre o ensino superior público e o privado no País foi mantida, neste caso, não apenas em relação a números de matrículas, mas, e, principalmente, em relação à produção científica. No documento é evidente que a concentração regional da ES também representa a concentração de conhecimentos científicos, tecnológicos e de inovação nos centros Sul e Sudeste do País, tornando imprescindível para o Governo brasileiro agir no sentido de atingir a meta do PNE e para acatar diretrizes e encaminhamentos internacionais pertinentes e suprir as necessidades de expansão interna e externa das IFES existentes.

Portanto, a política desse ciclo de expansão foi fortalecida pelo Reuni que dotou as IFES das condições infraestruturais e acadêmicas necessárias à ampliação do acesso e permanência da educação superior, conforme suas Diretrizes Gerais (*Idem*, p.4).

> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presiden-

> te da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Com essa finalidade, o Programa previu a ampliação da oferta de educação superior pública (aumento de vagas para ingresso, especialmente no período noturno redução das taxas de evasão, e ocupação de vagas ociosas); a restruturação acadêmico-curricular; a renovação pedagógica da educação superior; o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; o compromisso social da IFES; e a mobilidade intra e interinstitucional.

O Reuni foi razão de muitas críticas, principalmente, no meio acadêmico (servidores e estudantes), por ser visto como uma ação contraditória, em razão de não contribuir para reduzir o predomínio privado e a concentração regional, e pelo temor da educação superior ser massificada e perder qualidade, juntamente com a pesquisa e a extensão – o velho discurso popularizado e difundido pela mídia e mesmo na academia sobre a educação superior não ser para todos. Pode até ser para "todos", desde que não prejudique a propalada qualidade, com falta de mérito. Mas, muitos críticos parecem esquecer que essa educação também é direito constitucional de todos os brasileiros, indistintamente. A verdade é que depois dessa experiência, em regiões com enormes demandas retidas por educação superior pública, se tornou inegável a sua importância para a ampliação do acesso e a permanência à educação superior pública (MEC, 2012, *apud* Ferreira e Santos, 2018, p.8).

> Dentre os principais resultados alcançados pelo Reuni, destacam-se a interiorização do ensino superior público, com o número de *campi* no país passando de 148 para 274, um crescimento de 85%. Em relação aos municípios atendidos houve um aumento de 138%, passando de 114 para 272 cidades que passaram a possuir pelo menos um *campus* de universidade pública federal. Houve um crescimento de 122.000 no número de vagas oferecidas pelos cursos de graduação nas universidades federais, representando uma elevação de 110%.

Com o Reuni, foi possível não apenas a ampliação do número de cursos e vagas ofertadas, mas a expansão numérica das IFES; melhorias na infraestrutura e na oferta de novos cursos e novos Campi nas IFES; ampliação da política de inclusão e de assistência estudantil, que assegurou melhores oportunidades, principalmente, ao estudante em condições socioeconômicas

desfavoráveis; a emergência da mobilidade estudantil, não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas por se constituir uma estratégia privilegiada na construção de novos saberes e vivência em outras culturas de valorização e respeito aos diferentes; a possibilidade de formar profissionalmente o estudante e fazê-lo, a partir de aprendizagens múltiplas, na interseção entre saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas, com finalidade de valorizar a sua formação.

A partir de 2007, além da amplição do acesso à ES, foi possível ampliar as ações para permanência dos estudantes nas IFES, por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que possibilitou instalar Programas Próprios de Assistência Estudantil e financiar itens como saúde, transporte, moradia e alimentação. Entre 2003 e 2014, foram criadas 18 novas IFES. Dentre estas primeiras 14 criadas, 10 foram destinadas à interiorização do ensino superior público e 4 para garantir a integração regional e internacional: a da Fronteira Sul (2009), a do Oeste do Pará (2009), a da Integração Latino-Americana e da Integração Luso-Afrobrasileira (2010). Com os 173 novos Campi criados, as IFES e os Institutos Federais, instalados nas capitais, expandiram-se para as periferias, para o interior do País e para as regiões de fronteira.

Esse Ciclo expansionista mudou a visão panorâmica da educação superior pública no Brasil, conforme se observa na Figura 6 abaixo.

Figura 6 - Mapa de novas IFES e *Campi* Universitários instalados no País (2003 – 2010)

Fonte: Extraído do documento "Expansão das Universidades Federais: O sonho se torna realidade! 2003-2006" (p. 17).

O Mapa acima ilustra bem o impacto produzido pela criação das novas IFES e dos novos Campi. Registros do Programa mostram como o número de estudantes universitários duplicou, passando dos 505 mil existentes, para 932 mil estudantes, naquele período. Além de mais uma IFES em seu território, o Pará viu serem implantados seis novos Campi vinculados à nova universidade criada, além da consolidação dos quatro Campi da UFPA. Esse pilar estrutural, expressa o acatamento dos apelos das populações interioranas dos estados federativos, seja pela criação de mais universidades federais, seja pela instalação de mais Campi universitários federais no interior do País, suas Regiões e estados, como se viu no Oeste paraense.

Em âmbito geral, os registros do Programa também mostram que, durante a sua vigência, foram criados mais 126 novos Campi universitários – o País passou dos 148 existentes em 2002, para 274; novas IFES passavam a compor o cenário panorâmico de 230 municípios brasileiros, em 26 estados e no Distrito Federal. Contudo, como observado antes, por melhor que possa ter sido para as regiões interioranas, não apenas do Pará e da Amazônia, esse Ciclo expansionista não resolveu as questões pertinentes ao colossal predomínio privado e a enorme discrepância gerada pela concentração regional existente no País.

Registros de dados sobre a questão mostram que o Sudeste sozinho dispõe de 49% das IES do País. A omissão do Estado brasileiro a respeito dessa situação tem mantido populações interioranas, principalmente do Norte, em desvantagem, porque são desassistidas de direitos sociais fundamentais. Isso só contribui para manter estados, como o Pará, com as maiores limitações educacionais e impedidos de produzir justiça social com equidade. Historicamente, para a Região Norte tem sobrado pouco, e, o "pouco" realizado é razão de muitas críticas pelo tão badalado risco de massificação e desqualificação da educação superior pública.

Isso gera um enorme preconceito em relação ao regional, pois, é como se somente as regiões mais desfavorecidas social e economicamente aumentassem este risco no País, e os grandes centros urbanos não. Como se todas as instituições urbano-cêntricas de formação superior fossem altamente qualificadas, quando se sabe que isso não é verdade. Assim, embora veja pertinência nesse tipo de crítica pelo cuidado com a responsabilidade social devida, vejo também que muitas críticas, argumentos e estratégias de discurso visam apenas manter a elitização da educação superior e a intelectualidade brasileira congregada nos grandes centros urbanos do País, deixando ao interior de suas regiões o estigma do atraso cultural, expresso em mentalidades suburbanas e interioranas de pouco

ou nenhum valor cultural – uma visão esclarecida altamente preconceituosa e discriminatória.

Considerações e críticas à parte, apostando no desenvolvimento real do Brasil, foi no contexto instalado pelo Reuni, quando, por sua maravilhosa "visão de águia", a UFPA, esclarecida acerca das possibilidades e da flexibilidade contida nas orientações do MEC, foi certeira e decisiva, ao elaborar e encaminhar o seu Projeto de Reestruturação. Com a segurança de quem sabe o que busca e quer, a "Grande Águia" propunha não a criação de uma, mas de três universidades públicas federais a serem instaladas no território paraense, pactuadas por desmembramento e fusão dos seus próprios Campi instalados no interior do estado.

Nesse contexto nacional propício à criação de novas universidades federais, a UFPA e a UFRA decidiram realizar juntas, talvez, a mais ousada e agressiva das suas ações, ao se proporem a criar e instalar a UFOPA pelo desmembramento e a junção do Campus de Santarém/UFPA e da Unidade Tapajós/UFRA. Com a característica que lhe é peculiarmente irmanada, com a UFRA, sem vacilar, a "Grande Águia", do alto da sabedoria construída pelas experiências de voar alto no interior do Pará, conseguia concretizar o sonho coletivo de uma população regional que, há quase quatro décadas, apelava por autonomia para consolidar a presença da educação superior pública no Oeste do Pará.

A UFPA não só projetou e endossou a criação da UFOPA e da UNIFESSPA, como aceitou e assumiu o compromisso de tutelar suas "crias". Maravilhosamente, como já ocorrera antes, a "Grande Águia" via outra vez o seu voo não ser desperdiçado. Agora podia voar alto, para, acompanhada, voltar ao Oeste paraense, trazendo em suas grandes garras a resposta mais esperada pela população e comunidades acadêmicas. O sonho coletivo teimosamente almejado e esperado, por décadas, estava em via de se concretizar, confirmando que quando se sonha junto, se vive e se constrói realidades. Isso nos leva a ver que enquanto humanos, verdadeiramente, somos do tamanho dos nossos sonhos.

Essa ousadia foi materializada pelas condições instaladas pelo Reuni, enquanto ação da política de expansão, que agregou esforços para instalar o contexto indutor de implantação das novas IFES no interior do País, depois de serem definidas as ações políticas essenciais que concretizariam essa instalação, conforme consta nas suas Diretrizes Gerais (*Idem*, p. 4-5).

> O REUNI efetivar-se-á, portanto, sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino e, nessa condição, se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas

> e a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, *os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada*.
>
> Ao lado da ampliação do acesso, *com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas universidades federais*, está também a preocupação de *garantir a qualidade da graduação da educação pública*. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. *A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública*.
>
> A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, *com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica* - orientações já consagradas na LDB/1996 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE (Os destaques são nossos).

Detalhe importante: os destaques evidenciam os elementos supraestruturais de suporte e as condições iniciais a serem disponibilizadas pela UFPA e pela UFRA para o MEC encampar e dar materialidade ao projeto de criação da UFOPA; estabelecer os condicionantes definidores da infraestrutura física inicial; os princípios orientadores da formação a ser disponibilizada pela nova IFES à sociedade e as diretrizes da base curricular dos cursos a serem criados; a articulação da graduação com a pós-graduação; a interface da formação superior com a educação básica.

Portanto, não obstante à pertinência das inúmeras críticas dirigidas ao Reuni, é preciso reconhecer que o Programa teve importância vital à visibilidade e garantia da infraestrutura básica na interiorização da educação superior pública nas regiões brasileiras – o propósito era reduzir as desigualdades e assimetrias socioeducacionais do País. O Pará, partindo das evidências e circunstâncias instaladas, assegurou as condições exigidas para a aprovação do Projeto de criação e instalação da UFOPA.

Nessa caminhada, o Estado brasileiro chegava à fase III do Ciclo de Expansão (2012 a 2014), com a atenção ainda voltada para o desenvolvimen-

to regional. O estado do Pará pôde contar com mais uma IFES instalada em seu território, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), criada pela homologação da Lei n° 12.824, de 05/06/2013. Compondo o Ciclo expansionista, no período, foram criadas mais 4 novas universidades e mais 47 novos Campi universitários no País.

Inquestionavelmente, a política de expansão/interiorização do governo Lula mudou o panorama da educação superior pública em regiões interioranas do Brasil de norte a sul. Mereceu destaque o ocorrido na Região Nordeste, cujo crescimento foi de 50% em relaçao ao número de IFES e 200% em número de *Campi*, e na Região Norte, na qual o crescimento foi de 25% em relação ao número de IFES, e 133% em relação ao número de Campi.

Embora, lamentavelmente, a concentração regional se mantenha firme, com o eixo centro-sul atingindo o maior percentual na expansão de novas IFES 83% e com 117% em relação ao número de Campi, conforme se observa na Tabela 11 abaixo.

Tabela 11 – Expansão da Educação Superior nas Universidades Federais – Por regiões

REGIÃO / ANO	IFES			CAMPI		
	2002	2014	% de Crescimento	2002	2014	% de Crescimento
Norte	08	10	25	24	56	133
Nordeste	12	18	50	30	90	200
Sul	06	11	83	29	63	117
Sudeste	15	19	27	46	81	76
Centro-oeste	04	05	25	19	31	63

Fonte: Elaborada pela autora - Dados da SEMEC/MEC (2014).

Então, porque "os sonhos não morrem", como diz Milton Nascimento, em contexto distinto, penso ser imprescindível continuar a sonhar e lutar com a determinação e a persistência daqueles que sonharam e acreditaram na possibilidade do objeto de sonho se materializar, mostrando que verdadeiramente, por trás de toda história existe um sonho materializado ou negado. Nesse caso, nossa linda "Pérola" é hoje uma realidade que precisa se consolidar como universidade regional amazônica.

Assim, diante da responsabilidade social com a região e seu desenvolvimento nos aspectos social, cultural, científico, tecnológico, educacional e econômico, é urgente à UFOPA consolidar-se como universidade pública federal multicampi, com identidade marcadamente amazônica. Afinal, a

história tem-nos mostrado que quando uma universidade é instalada em determinada região, ela assume diferentes atribuições no desenvolvimento socioeconômico e cultural desta, seja pertinente a impactos econômicos, a contribuições relacionadas à configuração do capital humano, a produção de conhecimentos; seja em razão da sua própria condição enquanto agência formadora e instituição social que compõe redes diversas.

O certo é que, verdadeiramente, quando instalada, toda universidade passa a ser vista como centro de discussões sobre a sociedade, não apenas discussões relacionadas a questões teóricas e abstratas, mas como oportunizadoras de espaços onde ideias, pensamentos teórico-críticos, opiniões, posicionamentos, análises e recursos são especificados e se busca formas de solução, visando gerar encaminhamentos, propostas ou alternativas viáveis para a solução dos problemas existentes na região, tendo em vista o futuro que se pretende venha ser melhor.

6.2 A CRIAÇÃO: UMA NOVA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL EM TRAJETÓRIA E A ALTA EXPECTATIVA DAS POPULAÇÕES REGIONAIS POR INCLUSÃO EDUCACIONAL.

Ao realizar o retorno ao passado, em busca por memórias sobre a presença da educação superior pública na Amazônia, foi possível confirmar que a história da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) representa um novo capítulo na história da presença da educação superior pública federal no contexto regional amazônico, a partir do interior do Pará.

Como ação de uma política educacional, sua trajetória histórica foi arquitetada e se materializou a partir de ações de uma política pública que ocasionou o Ciclo de Expansão concretizado a partir dos Programas: Expandir (2003-2006) e REUNI (2007-2012) do Governo Federal. Seu ato criador foi confirmado na assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica, estabelecido entre o Ministério da educação e a UFPA, após, finalmente, o ciclo de expansão da educação superior oportunizar a ampliação numérica de IFES como uma estratégia do MEC nos dois mandatos do governo Lula (2003 a 2011), que como referido garantiu expansão associada à interiorização da educação superior pública, por meio da criação de novas IFES, novos Campi universitários e novos cursos em unidades acadêmicas existentes, na perspectiva de reverter a visão da universidade como opção reservada às elites brasileiras. Oficialmente, a UFOPA é produto dessa política ousada e, desde os seus primeiros anos de existência, tem se empenhado em dispor essa educação, atendendo as demandas da sociedade, de forma qualificada e indissociável,

nos sete municípios que a alojam e instalam o seu Campus-Sede e seus Campi regionais.

No contexto de democratização das IFES, o Governo brasileiro além de apresentar uma ampla expansão de vagas, aumentou o número de IFES e unidades acadêmicas e a política ampliou seus efeitos à expansão da pós-graduação stricto sensu. Por meio do MEC, o Governo também investiu em ações para facilitar o acesso a vagas na educação superior pública por meio do Programa Universidades para Todos (Prouni); da Universidade Aberta do Brasil (UAB); do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e na expansão da rede pública de educação, por meio do Reuni.

Acerca do trâmite processual de criação da UFOPA, é importante lembrar que, após a trajetória histórica de interiorização que antecede o ato criador, a sociedade regional aguardava o desfecho positivo de sua pauta coletiva. Em 2006, as comunidades acadêmicas da UFPA e da UFRA, instaladas em Santarém e a sociedade local e regional eram, finalmente, informadas acerca de um novo e decisivo encaminhamento dado ao Projeto de Criação da nova universidade. Essa foi, seguramente, a informação mais desejada e esperada por todos (as), naquela época, por tudo o que esse retorno representava para a sociedade regional. Era alta a expectativa e forte a esperança por ver o sonho coletivo, acalentado por décadas, avançar com fortes indícios de se concretizar tornando-se realidade.

Após a primeira tentativa de autoria do então Deputado Federal paraense João Batista de Oliveira Araújo (Babá) do PT/PA, por meio do Projeto de Lei – PL n. 657/2003, arquivado em outubro de 2004, depois de tramitar nas Comissões de Trabalho, de Administração e Serviço Público, de Educação e Cultura, e de Finanças e Tributação, que emitiu parecer pela inadequação financeira e orçamentária, novas informações só foram divulgadas para a população, no dia 10 de julho de 2006, quando o então Senador paraense Fernando de Souza Flexa Ribeiro dera entrada, no Senado Federal, ao Projeto de Lei - PLS n. 213/2006, que autorizava o poder executivo a criar a Universidade Federal do Oeste do Pará, com sede em Santarém, para ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas e promover a extensão universitária, atuando em diversas áreas do conhecimento, conforme abaixo:

> Fica o Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Federal do Oeste do Pará, com sede no Município de Santarém, Estado do Pará, por desmembramento da Universidade Federal do Pará (Art. 1º).
>
> A Universidade Federal do Oeste do Pará terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas e promover a extensão universitária, atuando nas diversas áreas do conhecimento, em especial no Turismo, no Direito e na Medicina (Art. 2º).

Na justificativa do PLS n. 213/2006, o Senador enfatizava a progressiva universalização do ensino médio e as crescentes exigências de escolarização, emanadas do mercado de trabalho, que vinham aumentado a procura de vagas no ensino superior. Em razão disso, o Governo Federal que já vinha demonstrando interesse pela ampliação de vagas nesse nível de ensino, para possibilitar o prosseguimento de estudos à parcela significativa dos estudantes concluintes da educação básica, sinalizava com a possibilidade real da pauta ser viabilizada.

Ressaltava o Senador que, no estado do Pará, a oferta de educação superior pública não vinha acompanhando o desenvolvimento global do estado e, portanto, a interiorização do ensino superior público, pela via de criação de uma universidade nos moldes propostos, poderia viabilizar o acesso à educação superior de estudantes, sobretudo, aqueles brasileiros de origem mais carente, naturais da região de abrangência do município de Santarém. Reiterou que, na condição de formadora de profissionais qualificados e de geradora de conhecimentos e soluções apropriadas à realidade local, a nova universidade deveria contribuir decisivamente para o desenvolvimento econômico e social da região. A base motriz não era bem a garantia do direito de acesso e permanência à educação superior pública, mas o desenvolvimento socioeconômico da região, reafirmando a educação, em todos os níveis, como instrumento social impulsionador das mudanças e transformações na sociedade, atrelada ao desenvolvimento socioeconômico.

Entretanto, fundamentado no Art. n. 43 da LDB (Lei n. 9.394/1996), o então Senador destacava que a partir do funcionamento da nova universidade, aumentaria a formação de profissionais em áreas de conhecimento afeitas às necessidades locais; cresceria o estímulo à investigação científica e à pesquisa, voltadas para a solução de problemas específicos da região; além da prestação de serviços especializados à comunidade. Pela fundamentação e argumentos, o Projeto de Lei teve parecer favorável do Senado Federal para a sua aprovação, por decisão terminativa, sendo aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e na Comissão de Educação, "para atender a progressiva universalização do ensino médio e as crescentes exigências de escolarização emanadas do mercado de trabalho [...]" (PLS n. 213/2006, p. 2).

Nesse percurso histórico, o PLS n. 213/2006 chegou a receber da Comissão de Finanças e Tributação parecer indicativo de incompatibilidade e inadequação orçamentária e financeira, mas como já havia por parte do Governo Federal a intenção de instalar mais uma universidade pública fe-

deral na Amazônia, só faltava decidir se entre os estados Amazonas e Pará. Em razão das dimensões territoriais, das diversidades e da dispersão populacional, o Pará foi o escolhido. Resolvida esta questão, em 25 de abril de 2007, o PLS n. 213/2006 foi remetido à Câmara dos Deputados, onde foi transformado no PL n. 881/2007, sendo aprovado pela Comissão em decisão terminativa para prosseguir com os trâmites legais.

Como era necessário decidir onde a sede da UFOPA se instalaria, coube ao Governo paraense esta tarefa, sob os argumentos de: a) o processo histórico e de crescimento universitário da UFPA em Santarém; b) o fato de o Município expandir-se no cenário econômico paraense com grande desenvolvimento da indústria e da tecnologia; c) sua distância geográfica da capital e; d) o anseio da população que aspirava por uma universidade própria, diversificada, ampla e sólida.

Sobre essa decisão, pelos estudos de Gomes (2011, p. 78) fica evidente,

> [...] houve um grande processo articulatório de vários atores sociais da região, bem como a constituição de um documento denominado "Subsídios sobre a futura Universidade Federal do Oeste do Pará", com assinatura de várias entidades que apoiaram que Santarém fosse a sede da nova universidade. Entre essas entidades estavam: a Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), Associação dos Municípios das Rodovias Transamazônica, Santarém-Cuiabá e Região Oeste do Pará (AMUT), Associação dos Municípios da Calha Norte (AMUCAN), Prefeituras e Câmaras de Vereadores da região. Toda essa articulação política e de interesse convergiu-se em apoio inestimável e convergente de que a universidade fosse realmente criada em Santarém.

Em âmbito regional, ocorria uma forte articulação política que instalou a frente parlamentar, que envolveu a participação e a mediação de personagens políticas, como os Deputados Federais: João Batista de Oliveira Araújo (PT/PA); Elcione Barbalho (PMDB/PA); Joaquim de Lira Maia (DEM/PA); Pedro Eugênio de Castro Cabral (PT/Pernambuco); e Zenaldo Coutinho (PSDB/PA); o Deputado Estadual Carlos Martins (PT/PA); a Governadora Ana Júlia Carepa (PT/PA) e a Prefeita de Santarém Maria do Carmo Martins Lima (PT/PA).

Na UFPA, a elaboração do Projeto de Implantação envolveu a participação e a mediação de servidores, "atores burocratas" (GOMES, 2011), como: Alex Bolonha Fiuza de Mello (Reitor até 2009); Regina Fátima Feio Barroso (Vice-Reitora e Coordenadora da Universidade Multicampi até 2009); Maria Marlene Escher Furtado (Coordenadora do Campus/UFPA/

Santarém); Iracy de Almeida Gallo Ritzmann (Pró-Reitora de Administração); Madelene Mônica Athanázio (Diretora de Planejamento da Proplan); José de Seixas Lourenço (Professor aposentado da UFPA); Carlos Edilson de Almeida Manischey (Diretor de Pesquisa da ROPESP/UFPA) e Reitor da Instituição de 2009 a 2013.

Sobre aquele momento histórico, os relatos de Lourenço (2019) indicam que o Projeto inicial de implantação foi entregue pelo então Reitor da UFPA, Professor Dr. Alex Fiúza de Melo, ao então Ministro da Educação Fernando Haddad, que esteve no Pará por ocasião da solenidade de celebração dos 50 anos da UFPA (evento realizado no Teatro da Paz, em Belém-Pará, no dia 2 de julho de 2007). A partir daquele dia, como diz o relator, "a proposta apresentada recebeu de imediato a adesão da comunidade científica nacional" (Idem).

Após a solenidade, de posse do Projeto de Criação, os Ministros de Estado da Educação, Fernando Haddad e o do Planejamento, Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo da Silva, no dia 11 de dezembro de 2007, o encaminharam ao então Presidente da República, por meio da Exposição de Motivos Interministerial n. 332/2007/MP/MEC, que submetia à deliberação do Presidente o Projeto de Lei que autorizaria a criação da UFOPA. Reitera-se que a proposição já apresentava uma forte tendência a se consolidar, conforme abaixo:

> Acreditamos Senhor Presidente, que a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará trará efetivos benefícios para a Região Amazônica, ampliará a 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. 7).

Nesse processo, em 12 de dezembro de 2007, o Presidente assinou o Projeto de Lei n. 213/2006 autorizativo da criação da UFOPA – instituição com sede em Santarém-Pará. Em prosseguimento, no mês de fevereiro de 2008, o Governo Federal encaminhava à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 2.879/2008 que, dispunha sobre a criação da Universidade por desmembramento e junção das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e dava outras providências. Foi designado como relator na Comissão de

Educação e Cultura, o então Deputado Federal, paraense e santareno, Sr. Joaquim de Lira Maia, para quem (PARECER, 2008, p. 5)

> [...] a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará representa a importância de uma universidade pública no interior da Amazônia, como instrumento poderoso que ajudará a construir as bases sólidas de um processo crescente de desenvolvimento regional sustentável, uma imperiosa necessidade gerada pelo acelerado crescimento da população, industrialização, globalização e a consequente degradação dos recursos naturais na região.

Após vencidas as articulações, os trâmites políticos e a ordem regulamentar, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC instituiu a Comissão para encaminhar a Implantação da UFOPA, via Portaria n. 410, do dia 3 de junho de 2008, retificada e publicada no Diário Oficial da União, do dia 3 de julho de 2008. Essa Comissão foi integrada por representantes do MEC, CAPES, UFPA e UFRA, sob a presidência do Professor Dr. José Seixas Lourenço e tinha por objetivo realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular, administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças para atender o previsto, conforme o Projeto de Lei n. 2.879/2008.

À Comissão de Implantação coube programar e coordenar as discussões a serem realizadas com a comunidade acadêmica local e regional. Dessa atuação, resultou a realização de dois relevantes seminários, ocorridos nos dias 14 e 15 de agosto de 2008, em Santarém. O primeiro teve por tema: "Pensando em uma Nova Universidade: modelos inovadores de formação de recursos humanos", e o segundo com o tema: "Santarém: Polo de Conhecimento, catalisador do desenvolvimento regional". A importância desses eventos foi representativa por comporem o cenário: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Reitores e Dirigentes de destacadas IFES do País, dirigentes da SESU/MEC, representantes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Academia Brasileira de Ciências (ABC), do Governo do Estado do Pará, da Prefeitura Municipal de Santarém, além da presença de servidores e estudantes da UFPA e da UFRA. O objetivo dessa realização era subsidiar a necessária reelaboração do projeto de Implantação da nova universidade. Essa reelaboração reiterava a tendência à mudança do nome da universidade e continha uma proposta administrativa e acadêmica pautada na inovação, interdisciplinaridade, flexibilidade curricular e formação em ciclos,

visando à formação inicial e continuada; expressava a ideia de uma instituição de ensino superior empreendedora e eficiente, para integrar sociedade, a natureza e o desenvolvimento. A entrega do documento final do Plano de Estruturação ao Ministro da Educação, foi no dia 18 de junho de 2009, no Auditório da Reitoria da UFPA/Belém.

Assim, depois do ocorrido, no longínquo dia 2 de janeiro de 1971, quando jornais e rádios de Santarém divulgaram os nomes dos 123 primeiros universitários a cursarem educação superior pública no NE/UFPA/Santarém e, portanto, passados 38 anos, 10 meses e três dias, a utopia ou sonho idílico de "malucos", que pensavam que tudo ocorreria como num "estalar de dedos", transformada em sonho e desejo de todos (comunidades regionais e acadêmicas), finalmente se tornava realidade – a criação da nossa tão sonhada universidade. A UFOPA foi criada no dia 5 de novembro de 2009, confirmando que verdadeiramente quem sonha junto tem maior possibilidade de construir realidades.

O ato de criação e instalação da universidade foi concretizado após serem tomadas todas as decisões oficiais de deliberalização e acatamento dos poderes legislativo e executivo, a respeito do credenciamento da nova universidade. Entretanto, acredito que o alinhamento político partidário do Presidente da República, com a governadora do Pará e a prefeita de Santarém também foi decisivo para a decisão final. Concluído processo, em cerimônia realizada em Brasília, às 17h, do dia 5 de novembro de 2009, por meio da Lei n. 12.085/2009, foi sancionada, pelo Vice-Presidente da República José de Alencar (Presidente em Exercício), a criação de mais uma IFES instalada no Norte do Brasil, em território paraense, no coração da Amazônia – pelo desmembramento e junção dos Campi de duas grandes IFES instaladas na região: o Campus/UFPA/Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA), criada pela Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957; e a Unidade Descentralizada/Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), criada pela Lei n. 10.611, de 23 de dezembro de 2002. Detalhe, o nome Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) era mantido.

Consta nos registros da Sesu/MEC, contidos no documento "A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003 – 2014", que a UFOPA fora criada na "Fase II da expansão das universidades, marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais, quanto pela implementação do Reuni". Compondo o grupo das 18 universidades criadas no período entre 2003 e 2014 – as 10 primeiras destinadas à interiorização do ensino superior público e outras quatro pro-

jetadas. Além disso, para garantir a integração regional e internacional, por meio da gestão acadêmica multicampi, para integrar os estados fronteiriços da Região Sul do Brasil, da região amazônica, dos países da América Latina e os falantes da língua portuguesa de outros continentes, como África e Ásia. Neste grupo estava a UFOPA, conforme mostra o Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 – Universidades criadas entre 2008 e 2012 visando a integração regional internacional

UNIVERSIDADE	SIGLA	REGIÃO	LEI DE CRIAÇAO
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	Lei n. 11.029 de 05/07/2009
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte	Lei n. 12.085 de 05/11/2009
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Sul	Lei n. 12.189 de 12/01/2010
Universidade Federal Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Nordeste	Lei n. 12.289 de 20/07/2010

Fonte: Simec/MEC (2015).

Fechando a composição da gestão acadêmica multicampi das IFES criadas, o Governo brasileiro criou e implantou 173 Campi universitários, entre os quais estavam os seis Campi regionais da UFOPA a serem instalados nos municípios: Alenquer, Juruti, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

É possível ver que desde a sua criação, a UFOPA foi pensada como universidade multicampi, cujo objetivo é promover a "integração regional e internacional", finalidade que marca a sua natureza instituinte e deve marcar a sua atuação e as suas ações na região e no País, por serem estes os principais indicadores de desempenho da IFES no Brasil e nas relações internacionais, conjugando, para isso, o propósito de "ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento " (BRASIL, 2007, p. 7), conforme segue:

> Nas regiões norte e nordeste, respectivamente, foram implantadas mais duas universidades voltadas para a integração e internacionalização. A Ufopa deve atender ao oeste do Pará. Com estrutura multicampi, tem a sede instalada em Santarém e câmpus (sic) em Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná, de forma a integrar uma região com área particularmente extensa. A Ifes define como sua missão "produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia, e para isso parte de uma visão ampla de ensino com a determinação de 'ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento.

Vale lembrar que, no Estado brasileiro, a criação da Universidade de Brasília (UnB), na década de 1960, estabeleceu uma referência para a universidade brasileira até o fim do século XX. Desde então as universidades brasileiras passaram a ser vistas como instituições que deveriam buscar o padrão internacional de qualidade, por aproximação, para viabilizar a efetiva contribuição da comunidade científica ao desenvolvimento do Brasil. Na atualidade, a busca por internacionalização[1] vvolta a merecer a atenção do País, estando contemplada como exigência nas IFES criadas com vista à atuação regional multicampi, sendo sugerida para esta finalidade a adoção de intercâmbios, pactos, cooperação, bolsas, etc.

Peço licença, e abro um parêntese para um destaque aprazível sobre o que representou a vitória concretizada com a criação da UFOPA. Esse ato histórico representa a possibilidade de deixar fluir a explosão contida no peito de muitos paraenses, pela satisfação e a alegria de quem lutou e soube esperar por esse acontecimento ímpar, expressão máxima dos apelos de uma coletividade amazônica, no enfrentamento à invencibilidade de um Estado nacional ausente e indiferente aos povos do interior do Brasil e da região.

Indiscutivelmente, tanto para as populações do interior do Pará, quanto para as comunidades acadêmicas da UFPA e da UFRA, essa presença, verdadeiramente, é a expressão máxima de um propósito coletivo regional real. Por isso serviu de motivação para muita festa, alegria, comemoração e contentamento pelo tão esperado momento especial, agora vivido, principalmente, por poder externar o grito de satisfação contido no peito, pelos longos e demorados anos de espera e esperança. O sentimento foi de vitória das populações regionais que sonharam juntas, persistiram e puderam desfrutar daquele momento maravilhoso, ato que se ainda não resolveu, seguramente amenizou a condição de exclusão educacional a que estiveram e muitas comunidades ainda estão submetidas.

A história oficial também é omissa em relação a esse tipo de referência porque é de praxe exaltar somente as atuações de autoridades políticas e de governo. Entretanto, verdadeiramente, o Decreto criador contempla o desejo, tantas vezes postergado, que finalmente se fez corpo e se tornou realidade. Hoje, brasileiros, não apenas do Oeste, mas de todo o Pará, de

1 A internacionalização da educação superior, como conceito que abrange a mobilidade de professores e estudantes do globo à procura de novas abordagens de novos e velhos temas, não é uma novidade se originou com o movimento pioneiro da Associação Internacional de Universidades (AIU) vinculada à UNESCO, desde a década de 1950, durante a conferência internacional de universidades ocorrida em Nice, com o objetivo de incentivar a cooperação entre universidades de todo o mundo.

outras Regiões do País, e do mundo, podem contar com mais uma universidade pública federal instalada na Amazônia. O paraense nato finalmente pôde "bater no peito" e dizer, sob muitos aplausos: demorou, foi sofrido, foi difícil, foi questionável, mas valeu cada momento de luta e espera, para viver e presenciar este momento único. Afinal, a universidade pública pode e ainda faz a diferença, em qualquer região do mundo e, no caso, espera-se que contribua com atuações e ações capazes de superar as diversificadas assimetrias locorregionais.

Inquestionavelmente, a participação e o protagonismo são marcos históricos regionais mais representativos da persistência social das populações interioranas regionais que, por "paciência histórica" e teimosia, fizeram acontecer, e viram seu objeto de sonho coletivo materializado. Afinal, "o sonho que é sonhado sozinho é apenas o sonho de um, mas o sonho sonhado coletivamente se torna prenúncio de realidade, e, a realidade sonhada coletivamente, se torna conquista comum". Portanto, o ato criador da UFOPA expressa o anseio de um coletivo regional cristalizado na luta comum por educação e melhores condições de vida e existência a brasileiros residentes em lugares distantes e recônditos, como se configurou no interior do Pará, no coração da Amazônia. O ato é, sem dúvidas, a mais forte expressão do triunfo coletivo sobre o desamparo do povo do interior do Brasil.

Registros oficiais mostram que a Instituição foi projetada e criada para ser grande e forte, verdadeiramente, "a UFOPA foi e é a primeira universidade pública instalada com sede no interior da Amazônia e já nasceu como uma universidade de médio porte [...]", como diz Lourenço (2010, UFOPA 10 anos, p. 4).

Como visto, estruturada a partir do desmembramento e junção de Unidades Acadêmicas de duas grandes universidades públicas federais paraenses instaladas na Amazônia, a UFOPA herdou destas "senhoras" muito mais do que as suas instalações físicas, os recursos humanos e materiais e seus cursos de graduação e pós-graduação, herdou também ousadia, agressividade e a determinação, um currículo institucional que contém um know-how de saberes e conhecimentos teóricos e práticos, construídos na lida de muitos anos de aprendizagens institucionais significativas e representativas. Razão da sua criação estar fundamentada no argumento de ser uma instituição pública federal de "grande relevância para o desenvolvimento nacional e regional, atendendo demandas locais urgentes [...]" (PLS n. 213/2006, p. 2).

Sua criação, portanto, foi materializada pela interiorização que a antecede – fenômeno social usado e facilitado por alguns atos acatados na

política de ampliação numérica e na democratização não apenas da educação superior brasileira. Mas, como se sabe há bastante tempo, o nível de escolarização de um povo se constitui elemento essencial para garantir desenvolvimento e bem-estar, em âmbitos diversos, como o social, o humano e o cultural. Muito embora não seja exatamente isso que a história da educação brasileira e regional registra sobre as políticas públicas destinadas à expansão dessa educação.

No Brasil do interior, um meandro de tantas incertezas e desconsiderações estatais, a expansão da rede pública de educação superior, por meio da interiorização, em regiões como o Norte e a Amazônia Legal, indiscutivelmente, tem ocasionado e representado uma possibilidade de avanço não apenas no campo da educação superior, da pesquisa e da pós-graduação, mas do crescimento e do desenvolvimento da região (BRASIL, 2015, p. 20), conforme a seguir:

> O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local. Ao mesmo tempo, os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada.
>
> A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar.
>
> Assim, a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões.

Detalhe relevante: mesmo considerando as críticas cabíveis, no contexto amazônico, a expansão e a interiorização ainda hoje representam uma das formas mais eficazes para enfrentar as situações de carência econômica, social, educacional e cultural – pobreza e vulnerabilidade social – a que se encontram submetidas as suas populações, principalmente as mais jovens, mesmo porque essa situação não é observada apenas do interior do Pará, mas no interior de outras regiões brasileiras. No Oeste do Pará, ainda são muitos os egressos do ensino médio público, os jovens, adultos e trabalhadores de diferentes ramos de trabalho e serviços, sem nenhuma qualifi-

cação em nível de graduação. Pois mesmo com a presença de mais uma universidade, a oferta de educação superior pública ainda não atende de forma satisfatória a população regional, principalmente, no interior dos estados.

Por isso, a continuarem as condições política, social e culturalmente impostas à região, a alta expectativa recaída sobre os "ombros" da UFOPA será fortemente ampliada a cada dia. Hoje, só pela necessidade real da região em seu entorno, pela necessidade e diversas limitações e carências regionais, como "ente público", o seu pensar e o seu agir regional devem ser como o de um grande "polvo", cujos cérebros e tentáculos fortes e longos devem ser capazes de alcançar a amplitude geográfica do seu entorno, particularmente, se pretender transferir, produzir e difundir conhecimentos e saberes culturais,[2] nesse raio de abrangência amplo, complexo e meandroso, no exercício da sua responsabilidade social, científica, tecnológica, comunicacional, de inovação e humana, em atendimento às necessidades regionais reais. Portanto, a UFOPA deve se tornar uma grande, forte e qualificada universidade regional, que produz conhecimentos e saberes e contribui no desenvolvimento da região, do País e do mundo.

Esta alta expectativa está contemplada na justificativa do documento da sua criação, quando o MEC argumenta sobre essa criação representar um investimento fundamental ao desenvolvimento da Região Oeste do Pará, por sua localização geográfica na parte central da Amazônia. Podendo, portanto, promover a cooperação regional, nacional e internacional, contando para isso com a participação dos estados amazônicos: a) Amazônia Ocidental: Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima; e b) Amazônia Oriental: Amapá, Pará, Tocantins e parte significativa dos estados do Maranhão e do Mato Grosso. Além dos países membros da organização do Tratado da Cooperação Amazônica (TCA): Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela, o que dimensiona o tamanho da responsabilidade social da instituição na região.

Outra referência é a alta expectativa presente na projeção do MEC ao apresentar como meta inicial da UFOPA, "atender aproximadamente 10 mil estudantes em cursos de graduação e implantar novos cursos de graduação e pós-graduação, voltados ao atendimento prioritário das necessidades locais

2 O saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. É produto das relações intersubjetivas. Implica a ideia de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com os outros (Charlot, 2000). Os saberes culturais são entendidos por Oliveira (2012) "como os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multirreferenciais e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos e práticas culturais" (In RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2014).

mais imediatas" (Idem). Essa expectativa põe em evidência a abrangência da sua responsabilidade regional. Penso que essa alta expectativa explica a opção inicial por formação acadêmica em direito, o turismo e a saúde – cursos que gerariam impacto direto sobre as problemáticas regionais pertinentes ao bem-estar da população paraense e amazônica –, porque a intenção do Governo era atender a região naquilo que mais necessitava.

Em razão da UFOPA ser projetada como universidade de integração, à época, surgiu e cresceu uma tendência de mudança do nome escolhido pela comunidade para "Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM)", como consta na primeira versão do projeto de criação. Entretanto, como destaca e referenda o relator, Professor Seixas Lourenço (2011),[3] após discussões, inclusive, no Congresso Nacional, essa proposta foi descartada para que não houvesse nenhum entrave político capaz de resultar em demora na tramitação do Projeto de criação. O relator da Comissão de Educação e Cultura orientou ser melhor manter na íntegra o texto vindo do Poder Executivo, com o nome Universidade Federal do Oeste do Pará.

Resolvida essa questão e estabelecidos os procedimentos para criação da Comissão de implantação, o Projeto de Criação da UFOPA foi submetido e aprovado por unanimidade, no Congresso Nacional, por meio da homologação da Lei n. 12.085/2009. Fechando esse ciclo inicial, para se habilitar a responder tamanha responsabilidade social, a UFOPA dava início ao seu processo de institucionalização, após passar por um período de transição. Por orientação do próprio MEC, durante os quatro primeiros anos a IFES esteve sob as asas da "Grande Águia", sua instituição "mãe" ou "tutora". A UFPA aceitou tutelar a sua primeira "filha" no delineamento da sua estrutura organizacional e de funcionalidade para ver essa "filha" crescer, progredir e prosseguir levando o seu legado ao mundo, para iluminar mentes e corações com a luz do conhecimento das ciências, das novas tecnologias e da humanização – razão dos cursos ofertados à sociedade regional, em 2010, ficarem sob a responsabilidade da UFPA. Somente a partir de 2011, a UFOPA passou a realizar processo seletivo próprio, exercendo a sua autonomia institucional plenamente a partir de 2013. Por prospecção do MEC, foi decidido que até o final do ano de 2020 sairia da condição de universidade nova, tornando-se uma instituição de ensino superior experiente, tendo de assumir efetivamente tudo o que a nova condição representa academicamente.

3 Entrevista publicada em março de 2011 no Beira Rio, Jornal da UFPA. In. Coletânea - **UFOPA 10 Anos** – Concepção, Estruturação, Implantação – Ano I, n. 1 – Santarém - Pará, dezembro de 2010.

VII - Uma "Pérola" era incrustrada no "coração" da Amazônia brasileira: a Universidade Federal do Oeste do Pará

[...] o sonho, a esperança, o entusiasmo, a imaginação e a alegria dialetizam-se na historicidade que constrói sua impossibilidade de ser. [...] é na luta, que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade, que se constrói uma perspectiva de futuro capaz de manter viva a esperança, indispensável à alegria de ser e de viver. [...] torna-se fundamental exercer-se como sujeito, assumindo posição e tomando partido na luta de interesses que constrói a história como possibilidade.

Freitas (2001).

Figura 7 – Brasão e n. de entrada do *Campus*-Sede da UFOPA (Unidade Tapajós) - 2021.

Fonte: Site oficial da UFOPA - Acervo da Sinfra (2

A histórica criação e instalação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no território paraense e amazônico, verdadeiramente, representa o desfecho de uma determinação regional cultivada com muita luta e esperança, por décadas. Trata-se de um acontecimento lindo e significativo, fecundado entre "pedras" para germinar e evoluir. Vimos que foi necessário muita espera e muita perseverança para se poder ver uma nova universidade pública federal nascer, crescer, se institucionalizar e se

consolidar, sustentada em fortes raízes históricas, no território paraense, no "coração" da Amazônia brasileira.

No contexto brasileiro e mundial, a ideia dessa criação foi fecundada e evoluiu na segunda metade do século XX, período marcado por uma expansão sem precedentes por demanda da oferta de cursos de educação superior. Esteve relacionada com a valorização do saber acadêmico, pelo mercado de trabalho e pelo crescimento da importância dada à pesquisa acadêmica, quando a expansão dessa educação em países em desenvolvimento apresentava peculiaridades resultantes das desigualdades sociais, da má distribuição da renda e da baixa escolaridade média das populações regionais, condições limitantes do acesso e permanência de estudantes em universidades com pesquisa, cujos desafios se imbricavam na tríade expansão, democratização e qualidade, ainda fortemente observadas na primeira década do século XXI.

Superando a oficialidade, o nascimento da UFOPA é fruto de muito anseio e diversificadas intencionalidades, contou com uma forte política pública de governo e de ações e atuações sociais históricas ímpares presenciadas no interior do Pará, projetadas para supear a condição de exclusão educacional que caracteriza as regiões periféricas e interioranas de sociedades capitalistas, como a brasileira. Quando, no contexto global, as reformas dos estados nacionais redirecionavam as políticas sociais e educacionais, vinculando-as organicamente às transformações impostas pelo avanço do capitalismo e pelas intervenções de organismos internacionais, com as IES sendo chamadas a materializarem o desempenho da educação superior na formação de mão de obra qualificada ao trabalho, no avanço da ciência e das novas tecnologias, em particular, aquelas IES de natureza pública.

Isso mostra que, no cenário socioeconômico contemporâneo, a história da educação superior continua marcada pelo argumento acerca da necessidade de mão de obra qualificada e por serem a ciência e as tecnologias campos de conhecimentos que ajudam a mudar radicalmente a face das diferentes sociedades, por lidarem com conhecimentos capazes de redefinir o mundo humano e a ambiência natural para melhor ou não.

Hoje, com a UFOPA em funcionamento, é possível ver que, após esse novo ente público ser criado, e se encontrar em processo de consolidação, se ampliaram as possibilidades não só de acesso e permanência a educação superior, mas de se aprender com outras realidades e outras experiências academicamente – a meu ver, algo bastante positivo. Por isso, asseguro que é importante servidores e estudantes conhecerem as raízes históricas da instituição para saberem que nessas raízes existe uma história moldada

no pensar e no agir de muitos profissionais, que, criando, inventando, improvisando, errando, consertando, ajustando e acertando, com responsabilidade social e sensibilidade humana e ética ajudaram a incluir paraenses do interior no universo da educação superior pública, a partir da cidade de Santarém, numa época em que muitos jovens da região sequer podiam sonhar em prosseguir nos estudos, nem em nível médio, tampouco em nível superior, simplesmente porque no interior do Pará, muitos municípios careciam destes ensinos, somente a capital dispunha de ensino superior, mas, como isso envolvia altos custos, poucos jovens e suas famílias tinham condições econômicas para manter-se estudando fora da região.

Portanto, foi no contexto amazônico do interior, no Oeste do Pará, que a trajetória histórica de atuação da UFOPA transcorreu – onde ela nasceu, se instalou e hoje se consolida. No entanto, como visto, essa presença só ganhou forma após quase quatro décadas de lutas, avanços, recuos e muita persistência, quando a conjuntura social e política do Brasil finalmente voltou a se mostrar favorável à expansão quantitativa de universidades públicas federais, nas primeiras décadas deste século, com objetivo de expandir a educação superior pública para as regiões e o interior dos estados federativos, principalmente, naqueles lugares, mas distantes dos grandes centros urbanos do País.

Para compor essa narrativa, parto de uma abordagem mais qualitativa para delinear minha versão do histórico da UFOPA, criada em 2009, todavia optei por focar minha atenção no intervalo de tempo entre 2011 e 2021, período em que a IFES iniciou o exercício da sua autonomia. Com essa finalidade busquei a literatura sobre expansão da educação superior pública, formação em ciclos e universidade multicampi, contextualizei as injunções destinadas à educação superior brasileira e a criação da instituição e realizei, concomitantemente, pesquisa documental e em instrumentos legais sobre sua criação, instalação e institucionalização. Recuperei parte da memória institucional mais recente por meio da análise de documentos oficiais do País e da instituição (Leis, Decretos, Resoluções, Estatuto, Regimentos, PDIs, PPI, Anuários Estatístico e Relatórios de Gestão). Li produções acadêmicas e incluí dados da minha experiência sobre o que presenciei e ouvi em reuniões e encontros que participei, coordenei e ou encontrei em site que visitei, no tempo histórico. Os dados mais específicos foram obtidos no site e páginas virtuais da Universidade, do MEC, da CAPES e por meio de conversas telefônicas com coordenadores, ex-estudantes e professores da instituição (quando foi possível), sem contatos por outros meios.

A narrativa contém relatos oficiais, descrições formais (literatura e textos acadêmicos) e envolve ainda experiências pessoais e profissionais. Vai além de apenas relatar, para levantar questões, propor, sugerir e apresentar considerações e reflexões de base mais crítica no olhar de quem vivenciou o passo a passo da criação, instalação e institucionalização da UFOPA, como professora, pesquisadora e gestora. Optei por destacar ocorrências e acontecimentos históricos que, entre os altos e baixos, acertos e desacertos, foram determinantes para a IFES nascer e caminhar como instituição pública dotada de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, em atenção à CFB de 1988, à LDB de 1996, às regulamentações complementares pertinentes à educação superior, além das regulamentações internas da instituição. A opção se deve ao fato de saber e aceitar que é no tempo presente que se deve viver e realizar intensamente, todavia há de existir ciência sobre se tratar de um tempo efêmero, uma vez que, após milênios, séculos, décadas, anos, meses, dias e horas, no depois ou amanhã, sempre existirá a história. Não mero depósito de memórias, lembranças ou relíquias – como pensam os aficionados pelo presente –, mas, registros do passado que guardam inúmeras possiblidades de ricas aprendizagens, em particular, acerca de experiências, estratégias, acertos e desacertos ocorridos no decurso do tempo, que sempre podem ser úteis à compreensão do agora, suportes fortes para ajudar a melhorar o que se quer hoje e para o amanhã.

Com essa convicção, espero que o aqui narrado possa, de alguma forma, contribuir para o pensar e o repensar a própria forma de arquitetar e de fazer ou de não fazer, de tomar ou não tomar decisões que, por seus efeitos, possam contribuir para garantir o sucesso ou insucesso enquanto instituição.

Nessa perspectiva, se for considerado que toda história tem sempre um começo, a história dessa presença, no contexto geográfico e cultural do Oeste paraense, começa como desfecho de uma busca coletiva, que representa o resultado palpável de uma meta comum que incrustou uma linda "pérola" no "coração" da Amazônia, paciente e persistentemente, moldada como a mais dura rocha talhada e lapidada para se transformar nessa "joia", hoje, ao dispor das populações amazônicas e paraenses – a UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA) –, instalada na cidade de Santarém para atender a região, garantindo prosseguimento de estudos em nível superior (Graduação e Pós-Graduação) e para produzir e difundir conhecimento científico e tecnológico a partir e considerando a ambiência amazônica.

A opção por usar o termo "Pérola", em referência à UFOPA, se deve ao fato de ser a pérola um elemento raro, puro e precioso, universal e versátil.

Simbolicamente, a pérola é vista como "a luz intelectual no coração", porque adquiri-la requerer esforço pelo verdadeiro conhecimento. Por analogia, assim como a pérola, a UFOPA foi fecundada e germinou para sarar as feridas produzidas pela exclusão educacional reinante na região e se elevar como instituição social de formação profissional e humana, produtora de ciência, tecnologias e inovações, uma "luz intelectual no coração da Amazônia brasileira". Como universidade pública federal (ente universal), nossa ainda modesta e delicada "joia", de rara beleza e versatilidade, foi sonhada, projetada, buscada e vem sendo, responsavelmente, lapidada para assegurar prosseguimento de estudos e formar profissionais e cidadãos com pesquisa. Ao usar essa simbologia eu também faço uma deferência especial à "Pérola do Tapajós", Santarém, a cidade onde nasci e espaço geográfico que aloja a UFOPA.

Vimos que a presença da UFOPA na Amazônia foi concretizada a partir de uma visão de governo e de sua política arrojada de expansão interiorização da educação superior pública, que fez diferença na história dessa educação no País. Todavia, é importante saber que entre os fatores motivadores da criação de mais uma universidade pública no interior do Pará e da Amazônia, contaram fortemente os apelos da sociedade regional; a relevância da expansão em viabilizar o acesso e permanência no ensino superior; as exigências por inclusão social; e o aumento dos investimentos em ciência, tecnologia e inovações. Vimos também que desde o início a expectativa social foi garantir a formação de recursos humanos de alto nível capazes, não apenas de ser mão de obra para o mercado, mas de contribuir na solução dos grandes desafios colocados ao Brasil em relação à Amazônia, como a defesa da diversidade étnico-racial e cultural e dos seus recursos humanos e naturais da ambiência regional.

Criada e instalada como a primeira universidade pública federal com sede no interior da Amazônia, a UFOPA representa o desfecho dos apelos sociais e dessa política de governo na região amazônica brasileira, orientada por uma expansão ampla e democrática e pela inclusão social, étnica e territorial, pensada para minimizar as assimetrias sociais, culturais e econômicas, com a presença de uma IFES consolidada no território. Não por acaso o ato criador se deu sob o lema "Universidade da Integração Amazônica", expressão da finalidade indutora de sua criação e o mais forte indicador da sua responsabilidade social em integrar a Amazônia, condição que impregna a sua "veia", como o seu imperativo social maior.

Sua presença no território paraense vai além da decisão de um governo nacional para a região. Particularmente, porque a ideia da presença

de mais uma universidade pública federal no Pará emergiu do desejo de paraenses, visto de início como sonho idílico de "malucos" que sonhavam alto demais, mas que por acreditarem nessa possibilidade confirmaram que "a distância entre o sonho e a realidade é um espaço de luta, de criação" (Freitas, 2000). Foi assim que o sonho e o desejo de alguns se tornaram o propósito de muitos, meta coletiva comum de paraenses do Oeste, buscada com veemência, persistência, teimosia e esperança, por décadas. Verdadeiro exercício de "paciência histórica", como nos diz Paulo Freire (1992).

Ver a UFOPA compondo o contexto político-administrativo da Região Norte, na Amazônia Legal, é prazeroso demais, não apenas por ser uma conquista da população, mas por representar o desfecho de um trabalho árduo, longo e tenaz, que somou para fecundar e germiná-la, num contexto nacional resistente e indiferente à realidade nortista, amazônica e paraense. Sua criação representa o "fruto" colhido de um propósito coletivo transformado em realidade no Pará, quando a Amazônia brasileira se encontrava sob a "lente" do mundo por sua importância e relevância para a humanidade e para o planeta Terra.

Nessa trajetória, pelos registros contidos nos documentos oficiais da criação, a sua presença na região foi projetada como uma estrutura universitária multicampi, pensada para atender aos apelos das sociedades locais e regionais, por meio de um processo de interiorização tenaz. Sua criação foi amparada por outros instrumentos da mesma política, tais como: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); a inclusão indígena e dos povos quilombolas, por meio da Lei de Cotas (n. 12.711/2012); a internacionalização por meio do "Ciências sem Fronteiras" para abranger estudantes localizados nas IFES do interior do País; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que incluiu universidades privadas no esforço nacional de ampliação de vagas no ensino superior.

Sua progressiva institucionalização[1] representa a quebra da complexa condição imposta pelo Estado nacional aos povos do Norte e da Amazônia, por meio de diretrizes e encaminhamentos, inclusive, internacionais, manifestos no polissêmico e complexo conteúdo emergido das mudanças pro-

1 Ato ou efeito de institucionalizar (-se), no caso de transformar e firmar o "ente social" criado como instituição de ensino, pesquisa e extensão. Originariamente, caracteriza-se como uma estrutura criada em decorrência de necessidades sociais básicas, com caráter de relativa permanência e que deve ser reconhecida pelo valor de seus códigos de conduta (HOLANDA, 1986). A palavra "instituição" deriva do latim *institutio, onis* e apresenta uma variação de significados [...] (TORRINHA, 1945, p. 434). Para Marilena Chauí (2003, p.5), a universidade, por ser fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e suas atribuições, é estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores que a caracterizam como instituição social (*apud*, PIMENTA, 2017, p. 27).

duzidas pelas reformas e políticas públicas educacionais brasileiras, projetadas para expandir e democratizar a educação superior, no interior do País. Junta-se a essa condição basilar, a convivência sociocultural e política, que desde o seu nascedouro é traduzida em valores, princípios, traços culturais e interesses diversos, distintos e difusos, característicos da região e suas meso e microrregiões.

Como vimos, a história mostra que, para a sua criação e instalação se concretizarem, foram decisivos: a mobilização e os apelos da população regional; as experiências de interiorização da UFPA e da UFRA – pilares históricos iniciais viabilizadores dessa presença; a mediação de diferentes autoridades educacionais instituídas; a mediação política da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, por meio das suas Comissões Especiais, ao elaborarem e apresentarem pareceres convincentes e capazes de sensibilizar o Governo Federal e o MEC acerca da premência do pleito para a Amazônia e suas populações. Tudo para formatar o que passaria a representar a sua criação e instalação no território paraense e amazônico, num ponto regional estratégico que envolve a abrangência das mesorregiões do Baixo Amazonas e do Sudoeste paraense, onde, hoje, a Instituição é uma realidade regional.

Conhecedora dessas condições, para sistematizar essa memória histórica mais recente da UFOPA na história da educação superior pública regional, direcionei a minha atenção para o início dessa história: aos acertos e desacertos e a acontecimentos que produziram mudanças, que, por seus resultados ou efeitos sociais repercutiram e foram razão de novas e significativas aprendizagens institucionais que ainda marcam a história da UFOPA na região e no Brasil.

A intenção foi dispor, aos possíveis leitores, sobretudo, aos estudantes e aos profissionais da educação, um registro historiográfico, quiçá relevante e significativo, acerca dessa presença na Amazônia. Incluí, na narrativa, a minha experiência profissional, intercalando-a com reflexões e autorreflexões, que desejo possam ser úteis para ajudar a melhorar a compreensão sobre as ocorrências em diferentes tempo e proporções, por sua relevância. Estabeleci um diálogo com o conhecimento contido em registros da literatura específica, com a história antecedente, depoimentos de alguns informantes, e analisei conteúdo de vários documentos que testemunham e atestam essa história desde antes do seu ato criador.

O resultado desse diálogo reflexivo e autorreflexivo mostrou-me que, para o desfecho positivo da presença da educação superior pública e da UFOPA na Amazônia, a expansão de cursos superiores, realizada por décadas na

região, ocasionou um movimento contraditório de alta relevância sociocultural e política: a) em razão das exigências do Estado brasileiro por expansão a educação superior, cujo compromisso inequívoco era assegurar suporte para o desenvolvimento socioeconômico do País, em cumprimento ao seu papel estratégico com o capital internacional, em que a educação superior pública é vista como o suporte necessário à efetivação dessa meta; b) em atendimento aos apelos e pressões da sociedade civil organizada, por interesses e necessidades de uma coletividade regional interiorana, que, durante muito tempo, lutou para superar o longo processo de exclusão educacional e desigualdade social a que estiveram submetidas suas populações.

O ato criador, portanto, que materializou essa presença na região, ocorreu sob os efeitos desse movimento contraditório, o real produtor das circunstâncias iniciais e das condições úteis ao cumprimento das exigências necessárias a essa ocorrência histórica. Hoje, a institucionalização da UFOPA, como universidade pública regional e multicampi, representa a culminância desse contraditório, que marca profundamente o desejo de uma coletividade, que buscou e viu a presença da educação superior pública e de mais uma IFES instalada no Pará.

Inequivocamente, a UFOPA, criada, instalada e em processo de institucionalização e consolidação no contexto regional, carrega em seu DNA e no seu trânsito institucional, além das decisões de governo, os anseios e desejos coletivos subjacentes à sua criação e atuação no presente e para o futuro. Uma herança que não deve ser ignorada ou esquecida e sim lembrada sempre. Afinal, vida e tempo, passado e futuro se vinculam, como a chave e a fechadura que, movidas no presente, podem garantir uma vida repleta de planos, sonhos e esperanças, em um futuro bem melhor do que foi capaz de ser no passado e idem no presente.

7.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UFOPA: DO RASCUNHO INICIAL À FOTOGRAFIA PRIMEIRA: ESPAÇO, TEMPO E GESTÃO.

Após criada e instalada, a Universidade Federal do Oeste do Pará foi credenciada como Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), por meio da Lei n. 12.085, de 06 de novembro de 2009, publicada no Diário Oficial do mesmo dia, para oferecer cursos de graduação e pós-graduação, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover extensão universitária (PDI/UFOPA, 2012).

A Universidade foi instalada no território paraense, com sede e foro no espaço geográfico da cidade de Santarém, no Oeste do Pará. Seu *Campus*-Sede se localiza na Rua Vera Paz, s/n – Bairro do Salé, CEP 68135-110,

onde se encontra instalada grande parte da sua composição arquitetônica infraestrutural e de atendimento ao público interno e externo, e onde se concentram os espaços específicos destinados à administração superior, auditórios, restaurante universitário, salas de aula e vários dos diferentes laboratórios e a biblioteca central. A instituição tem como nome (código 15059) UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA (UFOPA), por razão social, o CNPJ de n. 11.118393/0001-59, por endereço virtual oficial o site http://www.ufopa.edu.br/ufopa/ e o e-mail: reitoria@ufopa.edu.br.

Vale registrar que, a escolha do município de Santarém para alojar o *Campus*-Sede da UFOPA, conforme consta no Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (2007, p. 2), "deveu-se às suas características promissoras de desenvolvimento econômico". Essa decisão também se deveu ao fato de a cidade de Santarém se encontrar localizada na Mesorregião do Baixo Amazonas, entre as duas maiores capitais da região (Manaus, capital do Amazonas e Belém, capital do Pará), estando localizada em um ponto central estratégico e diverso, conhecido como o "coração" da Amazônia e por ser a terceira maior cidade paraense, com uma população estimada de 304.589 habitantes (IBGE, 2019).

Para a composição do seu rascunho inicial, pôde contar com uma boa infraestrutura física e um quadro de profissionais experiente e qualificado (docentes e técnicos). Segundo consta na Lei n. 12.085/2009, o patrimônio inicial da UFOPA foi constituído por:

> 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 (Art. 12, inciso I).

No momento de sua criação, já contava com 73 docentes, entre incorporados e removidos das instituições de origem. Desse total, 65 foram oriundos da UFPA (*Campus* de Santarém) e oito, da UFRA (Unidade Tapajós), conforme art. 5º da Lei n. 12.085/2009. Entre os docentes originários da UFPA, cinco eram da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PDI 2012 - 2016, p. 77). Na definição da organicidade e funcionalidade do seu *Campus*-Sede, nos dois primeiros anos (2009 e 2010), investiu fortemente na composição de um corpo docente e técnico qualificado e na ampliação da sua infraestrutura. A intenção era estruturar minimamente o seu corpo de servidores para atender e acolher os estudantes e visitantes externos. Assim, ao iniciar a sua atuação regional, já contava com 134 servidores originários das

duas unidades desmembradas ou fundidas, chegando ao final de 2010 com um total de 349 servidores, conforme o Relatório de Gestão 2010 (2011, p.17).

Entretanto, tendo em vista a sua finalidade regional, o quadro de servidores (professores e técnicos) não era considerado suficiente para dar funcionalidade a todos os cursos (transpostos e novos) e unidades internas. Assim, a Instituição realizou concursos públicos para seleção de professores e técnicos, no período entre 2009 e 2010, com o objetivo de prover a força de trabalho para iniciar a sua operacionalização acadêmica e administrativa. No período, foram realizados quatro concursos para contratação de professores e dois para contratação de técnicos. Após essas ações, no final de 2010 e início de 2011, contava com 176 docentes qualificados em exercício; dos quais, 96 apresentavam formação em nível de mestrado e 72 em nível de doutorado. Dos 90 professores nomeados por concurso público (Editais 01/2009 e 02/2010), 56 eram mestres e 34 eram doutores. A Instituição também contava com 129 servidores técnicos administrativos em educação, do total de 332 técnicos previstos (UFOPA, 10 anos, p. 10).

Foi a partir dessa base inicial instituída pela infraestrutura física e profissional, absorvida, inclusive, das duas IFES que se desmembraram e se juntaram, que a UFOPA ganhou corpo e se materializou, contando além do *Campus*-Sede localizado em Santarém, com mais seis *Campi* regionais agregados aos então Núcleos Universitários da UFPA, instalados em municípios da sua região de abrangência geográfica. Para concretizar e dar funcionalidade aos *Campi* regionais, foram absorvidas essas unidades doadas ou cedidas à sua tutora em funcionamento nos Municípios de Óbidos, Oriximiná e Itaituba. Mas nem todos os Núcleos dispunham de espaços próprios naqueles municípios. Assim, onde não existia infraestrutura adequada, foi necessário pactuar, com as prefeituras municipais, a doação de áreas de terra a serem destinadas às futuras construções dos demais *Campi* – áreas onde depois passariam a funcionar as novas unidades da instituição nos respectivos municípios.

É verdade que, desde o nascedouro, a sua infraestrutura arquitetônica dispunha de um complexo físico estrutural em Santarém e nos municípios onde estavam instalados seus *Campi*. Até 2021, o seu *Campus*-Sede era constituído por três unidades acadêmicas: 1) a Unidade Rondon (espaço próprio), no local antes funcionava o *Campus* de Interiorização da UFPA e, hoje, o Instituto de Ciências da Educação (ICED), localizado na Avenida Marechal Rondon, s/n, no Bairro Caranazal - CEP 68040-070, em Santarém, Pará, Brasil e aloja os cursos de licenciatura da IFES e a Coordenação Geral Institucional do PARFOR; 2) a Unidade Tapajós (espaço próprio),

onde antes funcionava a antiga Unidade Descentralizada Tapajós da UFRA, localizada na Rua Vera Paz, s/n – Bairro do Salé, CEP 68135-110, Santarém, Pará, Brasil e, hoje, aloja a base física da Reitoria; 3) a Unidade Amazônia e anexos (espaços alugados), alojavam parte da estrutura administrativa e acadêmica da IFES, localizada na Avenida Mendonça Furtado, 2.946 - Fátima - CEP 68040-470, Santarém, Pará, Brasil. Foi desativada em 2021.

Além do local destinado à Unidade Amazônia, foi necessário alugar mais um espaço externo para atender às demandas administrativas e acadêmicas. Em um desses espaços, foi alojada a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovações Tecnológicas (PROPPIT) e foram instaladas salas de aula para cursos de pós-graduação lato sensu, localizada na Avenida Mendonça Furtado – Bairro Fátima, próximo à "Casa do Leite" que se tornou referência dessa unidade da UFOPA.

É possível ver que, embora a UFOPA já dispusesse de um patrimônio inicial, verdadeiramente, os espaços recebidos não eram suficientes para alojar a sua estrutura organizacional no *Campus*-Sede, principalmente, destinada ao funcionamento de aulas (graduação e pós-graduação), de bibliotecas e de diferentes laboratórios; às Pró-Reitorias e Órgãos Complementares, dentre outros. Para o funcionamento dos *Campi* fora da Sede, como visto, não havia infraestrutura física. Sobre essa realidade, consta no Relatório de Gestão (2014-2018, p. 13) que, no período da primeira Reitoria eleita, "[...] as construções não ocorreram em razão da desistência das empresas, que alegaram problemas com os projetos". Essa questão e a inadequação da infraestrutura física existente, geraram e ainda hoje geram, embora bem menos que antes, inúmeros problemas para a Instituição.

Essa falta de infraestrutura física esteve emperrando radicalmente o desenvolvimento da Instituição até 2019, a partir de quando ocorreram encaminhamentos e decisões mais condizentes com possíveis soluções e ações mais concretas eram observadas, embora ainda de forma gradual e lenta, mas seguras (*Campus*-Sede e *Campi* fora de sede). Todavia, uma solução definitiva ainda está por vir em sua totalidade. Contudo, há de se considerar o esforço hercúleo da administração superior na busca de solução e empenho para a resolução desses problemas, principalmente, da falta de espaços físicos para acolher estudantes, professores e outros.

Reitero que a falta de espaços não era gritante apenas no *Campus*-Sede, pois, nem todos os *Campi* regionais contavam com espaços próprios para funcionar e os poucos disponíveis não eram adequados para o funcionamento universitário, necessitando de revitalização, tanto na parte acadê-

mica quanto na administrativa, para dar funcionalidade a esses *Campi*. Por essa razão, à exceção dos *Campi* de Óbidos e de Oriximiná, que dispunham de espaço, e de Juruti, que se encontrava em fase avançada de negociações com a empresa Alcoa/Mineração Rio do Norte e a prefeitura daquele município, para finalizar a construção do prédio e a aquisição de equipamentos para o funcionamento do *Campus*, também foi necessário alugar espaços para funcionarem os *Campi* regionais nos municípios de Alenquer, Itaituba e Monte Alegre. Isso explica porque os *Campi* regionais só começaram a funcionar efetivamente, a partir de novembro de 2017.

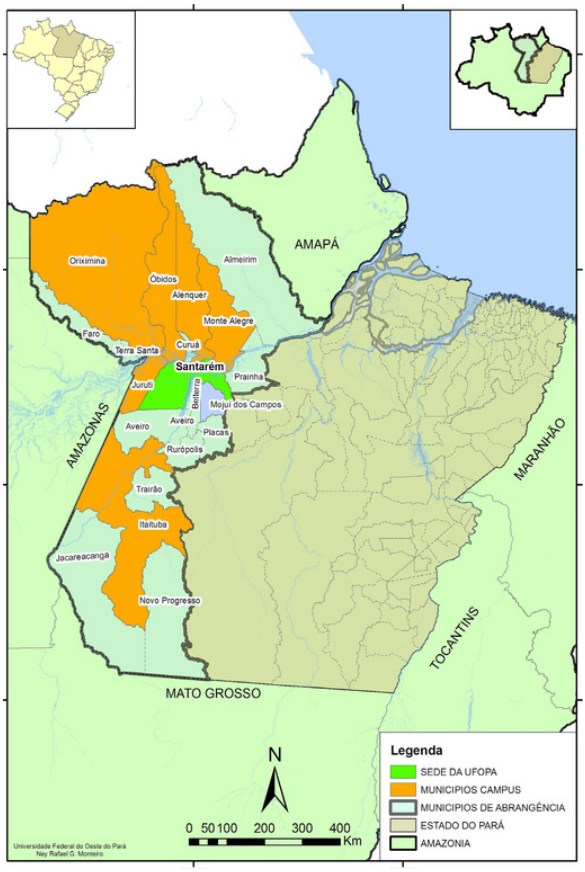
A dependência de espaços alugados rendeu à Instituição enormes limitações de ordem financeira, orçamentária e política, que perduraram ao longo dos 11 primeiros anos de sua existência, e ainda persistem na atualidade. Nesse cenário, transcorreram os mandatos dos dois primeiros Reitores, com a falta de espaços para dar funcionalidade às salas de aula, permanecendo praticamente intacta, embora ocorressem inúmeras discussões sobre possibilidades de saída desses espço e, consequentemente, do custo com aluguéis. A questão só se tornou meta prioritária do Reitor eleito para o exercício de 2018 - 2022.

Na expectativa por uma solução que atendesse a comunidade, após a conclusão e entrega dos primeiros novos prédios, no espaço da Unidade Tapajós, a administração superior programou sua primeira projeção para a saída da dependência de aluguéis, para o exercício 2019 – o que não ocorreu. A demora por uma solução plausível e a espera pela saída programada geraram alta expectativa e impacto na comunidade acadêmica, que já vinha tensionando junto à administração superior e aos colegiados superiores para a IFES encontrar uma saída, o mais rápido possível, pois era necessário sair dessa dependência para que a instituição progredisse. Dentre os efeitos decorrentes dessa problemática, mesmo a universidade funcionando na região desde 2009, passaram-se mais de 10 anos sem que a UFOPA conseguisse ampliar a oferta de novos cursos nos *Campi* regionais e, consequentemente, sem expansão para nenhum outro município da sua abrangência regional ou intrarregional. Diante disso, evidentemente, a composição multicampi fora radicalmente comprometida, de início.

Concernente à abrangência regional, o espaço geográfico sob a sua responsabilidade, de início era composto por 19 municípios (Lei Estadual n. 6.268/1999), mas com a ascensão do Distrito de Mojuí dos Campos (2013) à categoria de município, após desmembrado do Município de Santarém e a posse do seu primeiro prefeito, em 1º de janeiro de 2013, essa área se

ampliou e passou a englobar 20 municípios das duas mesorregiões: a Mesorregião do Baixo Amazonas, representada pelos municípios de: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Prainha, Santarém e Terra Santa; e a Mesorregião do Sudoeste paraense (Tapajós), representada pelos Municípios de: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão, municípios da área de influência da Rodovia BR-163, conforme Figura 8 abaixo.

Figura 8 - Mapa das áreas de abrangência geográfica da UFOPA - 2012



Fonte: Site da Pró-Reitoria de Planejamento Institucional (2020).

Os municípios da área de abrangência da UFOPA, apresentavam uma população total estimada de 1.000.618 habitantes (IBGE, 2012), o que equivale a 12% da população paraense e, como consta no PDI (2019-2023), envolve uma diversidade de povos, conforme a seguir.

A área de abrangência da Ufopa é composta por 20 (vinte) municípios com população total estimada de 1.000.618 habitantes (IBGE, 2012), corresponde a 12,8% da população do estado do Pará. Esta área envolve uma ampla população de povos e comunidades tradicionais. Pelo Censo (2010), nos municípios de abrangência da Ufopa a população indígena era de aproximadamente 15.848 habitantes. Pelos registros da Fundação Nacional do Índio (Funai, 2017), existiam 20 terras indígenas com 28 povos indígenas na área. Este entorno abrange 60 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares instaladas nos municípios de Alenquer, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Santarém e Prainha.

A área ocupada pela Instituição equivale a 512.616 km² (*Idem*), o que representa 41% da área total do estado do Pará, que é de 1.250.000 km². A densidade demográfica média da área de abrangência da universidade é de 1,78 hab/km², o Município de Santarém representa a maior densidade demográfica - 12,87 habitantes/km2. Percebe-se que esses quantitativos dimensionam a abrangência e o tamanho da responsabilidade cultural, socioeconômica e política a ser assumida pela IFES com a região e os seus habitantes.

Vimos que na composição histórica inicial da UFOPA, visando assegurar o princípio democrático do ensino público e sua funcionalidade, no dia 4 de julho de 2008, o então Ministro de Estado da Educação instalou a Comissão que deveria realizar estudos e atividades visando o planejamento institucional, organização da estrutura acadêmica e curricular, administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças. Atendendo os objetivos previstos no Projeto de Lei n° 2.879/2008, deu posse ao seu presidente o Professor Dr. José Seixas Lourenço e instituiu o Conselho Comunitário. No dia 05 de dezembro de 2009, sob a presidência do então Reitor da UFPA, o Professor Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy, foi instalado o Conselho Comunitário (Consecom) da Instituição, cuja finalidade era manter um canal de comunicação com a comunidade acadêmica e com toda a sociedade.

O Conselho Comunitário foi composto por representações governamentais e não governamentais: Governo do Estado do Pará, representado pelo então Vice-Governador; Secretaria de Desenvolvimento Ciência e Tecnologia (SEDECT); Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa); Secretaria de Estado de Educação (Seduc); Secretaria de Pesca e Aquicultura (Sepaq); Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade do Estado do Pará (Ideflor-bio); Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam); Banco da Amazônia (Basa); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e

Prefeitura Municipal de Santarém. Como se observa, essas representações eram, predominantemente, políticas e acadêmicas – e não por acaso – sem contemplar representações da sociedade civil organizada.

Para garantir a legitimidade e autonomia à nova universidade, por indicação pro tempore, foi designado para o cargo de seu primeiro Reitor, o Professor Dr. José Seixas Lourenço (11/2009 a 12/2013), ex-Reitor da UFPA (1985-1989) e o então presidente da Comissão de implantação da nova universidade, indicado em razão de sua vasta experiência como Reitor, na gestão do processo de interiorização da UFPA, ex-diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi, do Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia (INPA) e outras experiências relacionadas à sua atuação em questões pertinentes à Amazônia. Dessa forma, o primeiro Reitor pro tempore foi também o primeiro Reitor da UFPA, eleito democraticamente, em 1985. Em sua gestão iniciou a execução dos Projetos Norte de Interiorização. Em abril de 2010, o Reitor pro tempore enviava ao Ministério da Educação uma exposição de motivos acompanhada da versão preliminar do primeiro Estatuto da Instituição.

Após a manifestação do MEC, para dar conta dessa tarefa foi instalada uma comissão para a elaboração do estatuto, cujo objetivo era promover ampla discussão da proposta com a comunidade acadêmica e encaminhar inicialmente a proposta ao Conselho Comunitário (Consecom) e depois ao Conselho Universitário (Consun). Este, com a responsabilidade de encaminhar o documento final à SESU/MEC. Até o ano de 2011, a gestão institucional da UFOPA foi orientada pelas leis reguladoras do Ensino Superior, do Serviço Público Federal, pela legislação de regulamentação da sua tutora e pelas deliberações do Consun pró tempore, criado e instalado pela Portaria n. 1.245, em 01 de agosto de 2011. Por ser recém-criada, foi mantida em processo de implantação, com atenção na sua estruturação física e tecnológica e sua gestão acadêmica e de desenvolvimento de pessoal.

Consta no Relatório de Gestão 2010 que, naquele ano, houve investimento em projetos de construção, reforma, ampliação e adequação de espaços físicos do *Campus*-Sede (projeções da UFPA) e na melhoria dos serviços de conservação e limpeza, segurança, transporte e manutenção da infraestrutura, para proporcionar melhores condições de funcionalidade aos órgãos da administração superior da instituição, visando oferecer ensino superior de qualidade a todos aqueles que buscassem o saber confiando na capacidade formativa da universidade. Atendendo recomendação do MEC, era aprovado seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o período 2011 a 2016. Instrumento importante de gestão, para a sis-

tematização e planejamento da IFES, para a definição da sua filosofia de trabalho, da missão, da visão, das diretrizes pedagógicas orientadoras das ações, do delineamento da sua estrutura organizacional e das atividades acadêmicas e científicas que pretendia desenvolver no período.

Como vimos, a UFOPA começou a funcionar sob a orientação de um Conselho Comunitário, constituído para acompanhar sua instalação e institucionalização. Mas, o tempo passou, e foi demorado para aquela Reitoria pró tempore encaminhar e regularizar o Consun – "órgão máximo de consulta e deliberação da IFES e sua última instância recursal" (Estatuto, Art. 16). Foi necessário ocorrerem várias manifestações (internas e externas) com esta pauta, até, finalmente, a instalação e composição do Consun ser referendada pela Portaria n. 1.245/2011, depois da eleição para escolha dos representantes das três categorias, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2011, sob orientação da Resolução n. 01, de 23/082011. Depois da eleição, a posse dos novos conselheiros só ocorreu na primeira reunião do Consun, realizada no dia 25/01/2012.

Definida a sua estrutura organizacional, o Consecom foi mantido na composição da Universidade como "o órgão de interação da UFOPA com a comunidade externa, de caráter opinativo e consultivo, autônomo, independente e democrático, representado por Instituições que aportem contribuições afins com os objetivos da universidade", conforme o Art 20 do estatuto. Após a instalação do Conselho Universitário (Consun), a comunidade acadêmica teve de esperar por mais tempo até ver a gestão democrática ganhar forma com a composição dos demais Conselhos Superiores. Em 2014, foi realizada a eleição para a composição do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) – "órgão de consulta, supervisão e deliberação em matéria acadêmica" (Idem, Art. 23) e do Conselho Superior de Administração (Consad) – "órgão de consulta, supervisão e deliberação em matéria administrativa, patrimonial, orçamentária e financeira" (Idem, Art. 27). A ata geral e final dessas apurações só foi apresentada e aprovada, em reunião do Consun realizada no dia 29/11/2014.

Na estrutura organizacional da IFES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de gestão que sistematiza o planejamento institucional, de acordo com a filosofia de trabalho, na missão, na visão de futuro e nas diretrizes pedagógicas que orientam as ações acadêmicas, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas finalísticas (ensino, pesquisa e extensão) da instituição para determinado período. O PDI, aprovado pela Resolução n. 270/2019 - Consun, em seu texto, resume as orientações para as ações da Universidade nas áreas acadêmica e admi-

nistrativa, para o período de 2019 a 2023. Apresenta um diagnóstico detalhado da conjuntura atual e prevê as realizações para os próximos cinco anos, na sede e nos *Campi* fora de sede. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) compõe o PDI e reafirma o caráter de instituição pública, gratuita e de qualidade, da UFOPA e de sua gestão, pautada no princípio da gestão democrática colegiada (BRASIL, 1998).

Sob a tutela da UFPA, até 2013, para compor a sua fotografia primeira, a UFOPA buscou estruturar a organização da sua macroestrutura acadêmica e administrativa (Administração Superior), projetada com vista a instalar as condições de governabilidade e operacionalidade, pertinente às ações e atividades acadêmicas e administrativas. Com esta finalidade foram criados e instalados além dos conselhos superiores; a Reitoria; a Vice-Reitoria; as Pró-Reitorias; a Procuradoria Geral; as Unidades e Subunidades Acadêmicas; a estrutura dos *Campi*; as Unidades Acadêmicas Especiais; e os Órgãos Suplementares

As Pró-Reitorias, Órgãos Executivos da Administração Superior, foram criadas gradualmente, a fim de adequá-las às finalidades acadêmicas e administrativas advindas da estrutura organizacional em processo de construção. De início, eram apenas cinco, posteriormente, se tornaram as sete atuais, conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Órgãos Executivos da Administração Superior da UFOPA

PRÓ-REITORIAS	SIGLA	CRIAÇÃO
Pró-Reitoria de Administração	PROAD	2010
Pró-Reitoria de Planejamento	PROPLAN	2010
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação	PROEN	2010
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica.	PROPPIT	2010
Pró-Reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão.	PROCCE	2013
Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas	PROGEP	2014
Pró-Reitoria de Gestão Estudantil	PROGES	2014

Fonte: Site da UFOPA (2021).

Vencida essa etapa inicial de estruturação organizacional, o novo texto do Estatuto era aprovado pelo Consun e reencaminhado ao Ministério da Educação para análise subsequente, sendo aprovado nas instâncias decisórias. No ato deste encaminhamento, o então Reitor pro tempore solicitou ao MEC urgência na aprovação do estatuto para dar

início ao processo de escolha do primeiro Reitor ou Reitora, escolhido (a) democraticamente, com o término do seu mandato institucional.

Nesse compósito organizativo, a mesoestrutura administrativa da UFOPA é representada pela gestão acadêmica e administrativa das diferentes unidades acadêmicas (institutos temáticos) e dos *Campi* (unidades regionais), em funcionamento na sede e fora da sede, que alojam os pilares finalísticos da instituição, sob a orientação dos seus conselhos acadêmicos e da gestão de diretores (as), eleitos (as) democraticamente. De acordo com o Estatuto da UFOPA (Art. 43), unidade acadêmica "é órgão interdisciplinar que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia administrativa e acadêmica, oferecendo cursos regulares de graduação e ou de pós-graduação que resultem na concessão de diplomas ou certificados acadêmicos".

Sua microestrutura acadêmica e pedagógica é representada por diferentes subunidades acadêmicas básicas: programas e cursos que, além de alojarem e darem materialidade aos pilares finalísticos e fundamentais da Universidade – ensino, pesquisa e extensão –, também têm por responsabilidade a indicação das representatividades exigidas para a composição dos diferentes conselhos superiores e suas câmaras, comissões e comitês, a depender da necessidade, além da composição dos conselhos acadêmicos de cada unidade acadêmica da sede e de cada *Campi* regional e da composição dos diferentes colegiados de cursos.

A funcionalidade acadêmica e administrativa da meso e da microestrutura da universidade perpassa pelas diretrizes, encaminhamentos e orientações das legislações oficiais do País, pertinentes às condições finalísticas da universidade e as advindas dos conselhos superiores, dos seus conselhos próprios, da administração superior, das direções das unidades, dos colegiados de programas e cursos e suas respectivas coordenações, estando embasadas, ainda, em documentos de regulamentação institucional, instituídos democraticamente, com vistas a garantir a sua dinâmica operacional no todo e nas partes, no acolhimento e atendimento aos estudantes, professores, técnicos e ao público externo em geral.

Neste sentido é importante registrar que, segundo o parecer expedido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), unidade do MEC, responsável por regular e supervisionar instituições de ensino superior do País, consta que o primeiro Estatuto da UFOPA foi aprovado no dia 15 de agosto de 2013, por meio da homologação da Portaria n. 400/2013, publicada no Diário Oficial da União, do dia 16 de agosto de

2013, conforme lê-se: "Fica aprovado o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará, mantida pela União, com sede no município de Santarém e atuação no estado do Pará" (Art. 1º).

Nessa trajetória histórica, após a solicitação de celeridade do então Reitor pro tempore ser acatada pelo MEC, no dia 19 de novembro de 2013, foi realizado o primeiro processo de consulta à comunidade acadêmica da UFOPA para a indicação de candidaturas e escolha de novo (a) Reitor (a). A Professora Dra. Raimunda Nonata Monteiro, primeira Vice-Reitora pró tempore da UFOPA, com a chapa "Gestão Participativa com Excelência", venceu a escolha da comunidade e se tornou a primeira Reitora eleita da universidade. Foi, portanto, nomeada pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff, por meio do Decreto de 28 de março de 2014, publicado na edição do Diário Oficial do dia 31/03/2014, para um mandato de 28/03/2014 a 09/04/2018. Compôs com a Reitora o Professor Dr. Anselmo Colares, eleito Vice-Reitor. Enquanto aguardava por sua nomeação, a Reitora eleita desempenhou gestão pro tempore, de 06/12/2013 a 27/03/2014, atuação encerrada com sua nomeação para o mandato efetivo.

Para instalar as condições necessárias à sua institucionalização, concernente à infraestrutura física e acadêmica e dar funcionalidade ao ensino, à pesquisa e à extensão, de conformidade com a Resolução n. 05/2011-Consun Pró-Tempore, a UFOPA foi estruturada e passou a contar com: o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) e mais cinco institutos temáticos: o Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF); Instituto de Ciências da Educação (ICED); Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA) e Instituto de Engenharia e Geociências (IEG).

Como as áreas de atuação científica, acadêmica e pedagógica são diversas e envolvem desde as ciências da educação, sociais, exatas e agrárias até as ciências biológicas e da saúde, e tem por objetivo valorizar a vocação regional e as especificidades de sua abrangência geográfica (PDI/UFOPA, 2019-2023), concernente a sua gestão acadêmica e pedagógica, de acordo com o documento do aditamento ao PDI, para o período de 2012 a 2016 (2015, p. 25), as áreas de conhecimento que marcam a atuação de cada instituto temático, como unidades acadêmicas de graduação do *Campus*-Sede são as seguintes:

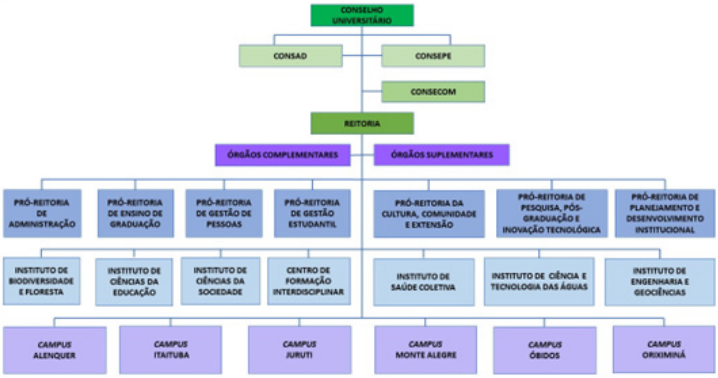
- Centro de Formação Interdisciplinar: Origem e Evolução do Conhecimento, Sociedade Natureza e Desenvolvimento, Estudos Integrativos da Amazônia, Lógica, Linguagem e Comunicação.

- Instituto de Ciências da Educação: Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Linguística, Letras e Artes.
- Instituto de Ciências da Sociedade: Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas.
- Instituto de Engenharia e Geociências: Ciências Exatas – Computação; Ciências da Terra e Engenharia.
- Instituto de Biodiversidade e Floresta: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas.
- Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas: Ciências Biológicas e Engenharia.
- Instituto de Saúde Coletiva: Ciências da Saúde.

Para compor a organização institucional, em 2013, foi criado o Instituto de Saúde Coletiva (ISCO), aumentando para seis o número de institutos. Em 2014, foram criadas mais duas Pró-Reitorias: a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) e a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges). Naquele ano, foi aprovado o Regimento Interno da UFOPA, por meio da Resolução n. 54/2014. O processo de expansão foi retomado e, como consta no Relatório de Gestão (2014-2018, p. 13), "foram feitos levantamentos e consultas aos municípios; licitadas obras dos prédios em Monte Alegre, Alenquer e Itaituba, visando à oferta de cursos em 2017, com as instalações próprias concluídas".

Após a aprovação do Estatuto, o Consun aprovou e instituiu o Regimento Geral da universidade, pela Resolução n. 55/2014, de 22 de julho de 2014. Depois da estrutura organizacional ser aprovada pelo Conselho Superior, através da Portaria n. 2.059, de 28 de agosto de 2014, publicada no Boletim de Serviço n. 54, aditivo I, a UFOPA pôde apresentar à sociedade regional o seu Organograma Geral, conformeaseguir.

Figura 9 - Organograma Geral da Universidade Federal do Oeste do Pará



Fonte: Transcrito da Portaria n. 2.059, de 28 de agosto de 2014.

Até o final de 2014, segundo consta no documento de aditamento do PDI 2012 – 2016 (2015, p. 19-20), a UFOPA contava com 44 cursos de graduação, com estudantes vinculados em 19 bacharelados específicos, 04 licenciaturas integradas, 10 licenciaturas, 6 bacharelados interdisciplinares e 5 licenciaturas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Além desses, ainda se encontravam em andamento, os cursos transpostos da UFPA: Licenciaturas em Biologia, Matemática, Geografia, Pedagogia e Letras; os Bacharelados em Sistemas de Informação e Direito; e o Curso de Engenharia Florestal, oriundo da UFRA; além de 06 cursos de mestrado, 02 cursos de especialização e 02 cursos de doutorado.

Vencidas as etapas iniciais, a Instituição já podia disponibilizar como referência o Projeto de Implantação; as diretrizes e objetivos definidos pela Lei da Criação; o Plano de Desenvolvimento Institucional; o Estatuto; o Regimento Geral e da Graduação e várias normas complementares aprovadas nas respectivas instâncias colegiadas. Contudo, por exigência do Ministério de Educação, por meio da Coordenação Geral de Credenciamento das Instituições de Educação Superior, o primeiro regimento da IFES foi reajustado em 2015. Os ajustes aprovados foram regulamentados pela Resolução n. 100, de 04 de março de 2015-Consun. Conforme o documento de aditamento do PDI (*Idem*, p. 20), naquele mesmo ano, foi necssário realizar a revisão do seu planejamento estratégico. Isso ocasionou o aditamento do quadro de metas e dos indicadores do PDI (2019 a 2023), para adequá-los à nova estruturação e à implantação de novas ações estratégicas.

Em 2015, o sucesso da trajetória institucional foi marcado pela atração e a fixação de recursos humanos do País e do exterior, fosse por meio de concursos públicos, pela contratação de serviços terceirizados na área de vigilância, transporte e limpeza, ou pela participação na melhoria da infraestrutura de tecnologia da informação e infraestrutura física, implementos fundamentais à produção e implementação de projetos e programas estratégicos voltados para melhorar o desempenho da Universidade. Neste cenário, as parcerias com a Capes/MEC-Fapespa e o CNPq/MCTI-Fapespa se tornaram fundamentais à criação do Programa de Bolsas Professor Visitante Nacional Sênior e do Programa de bolsas de Desenvolvimento Científico Regional (DCR), condições que passavam a compor o cotidiano institucional. Dessa forma, a UFOPA pôde contar com um efetivo de servidores, dos quais, 410 eram docentes, cuja quase totalidade tinha titulação de mestres ou doutores, e 548 técnicos administrativos em educação de nível médio e superior (PARFOR, 2018).

Para reformatar a sua fotografia primeira de universidade pública federal multicampi, modelo que não evoluiu até em 2017, no mês de março desse ano a Procuradoria Educacional Institucional protocolou o pedido de autorização para funcionamento de cursos regulares nos seis *Campi* regionais. O MEC acenou com a autorização de oito cursos, em setembro, com cada curso podendo dispor de 40 vagas, conforme publicação do site oficial.[2]

> Foi publicada no Diário Oficial da União de hoje, 11 de setembro de 2017, a portaria n. 974/2017 da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação, que autoriza o funcionamento de seis cursos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) fora da sede: Administração, no *campus* de Alenquer; Engenharia Civil, em Itaituba; Agronomia e Engenharia de Minas em Juruti; e Sistemas de Informação e Ciências Biológicas e Conservação, em Oriximiná. Até esta quarta-feira, espera-se a publicação da autorização dos cursos de Engenharia de Aquicultura, do *campus* de Monte Alegre, e de Pedagogia, de Óbidos.

Como a questão já vinha sendo encaminhada pela instituição, o edital do primeiro Processo Seletivo Regular (PSR) para candidatos a estudantes dos *Campi* regionais foi publicado. A seleção foi realizada e as aulas iniciaram no segundo semestre de 2017, a partir de novembro, atendendo ao Calendário Acadêmico. Os *Campi* regionais ou unidades fora de sede, finalmente começaram a funcionar, instalados em áreas geográficas estratégicas na e para a região, com relativa autonomia administrativa e acadêmica, cuja a finalidade é realizar ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente, com forte apelo amazônico, considerando as tendências emergidas das próprias características regional e intrarregional. Neles, se encontram cursos de graduação, organizados e em funcionamento, e espera-se que, posteriormente, possam alojar cursos também de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Sobre a dinâmica de funcionamento dos *Campi* regionais, encontrei no "Comunica/Notícias", de setembro de 2017 um depoimento da então Reitora, Professora Dra. Raimunda Monteiro, que esclarece como ocorreu essa dinâmica:

> Nós tivemos, desde a criação da Universidade, o comprometimento com a região de que ela seria multicampi' [...]. 'Quando assumimos em 2014, havia no MEC um projeto voltado para criação de cinco cursos por *Campi*. A partir daí nós tivemos anos em que

2 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Multicampi: Ufopa obtém autorização do MEC para oferta de cursos fora da sede**. Publicado em 09/2017. Disponível em: http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2017/agosto-1/multicampi-ufopa-obtem-autorizacao-do-mec-para-oferta-de-cursos-fora-da-sede. Acesso em: out. 2021..

> foram diminuindo os recursos para a Universidade e os códigos de vaga para professores e técnicos já haviam sido consumidos pelos cursos inicialmente ofertados na sede. Então, nós tivemos que refazer o projeto, construindo e discutindo com os municípios durante dois anos, mostrando que já não poderíamos levar cinco cursos para cada um, e chegando ao entendimento de que levaríamos um curso por município, sendo que Oriximiná e Juruti teriam dois.

Após um atraso de oito anos, a estrutura acadêmica da Instituição foi finalmente efetivada como de universidade multicampi, sendo composta pelo *Campus*-Sede (e suas unidades temáticas) e os *Campi* regionais (unidades fora de sede), todas com atuação pautada na abordagem interdisciplinar, na flexibilidade curricular e na mobilidade, com atenção às potencialidades regionais e intrarregionais de seus entornos, em atenção à missão e à visão de futuro institucional.

No segundo semestre do mesmo ano, sob a orientação da Resolução n. 219, de 28 de setembro de 2017, a comunidade acadêmica voltou a ser consultada para escolher um (a) novo Reitor (a) e Vice-Reitor (a) da instituição, para o quadriênio (2018-2022). A eleição correu no dia 5 de dezembro de 2017, e foram eleitos o Professor Dr. Hugo Alex Carneiro Diniz (Reitor) e a Professora Dra. Aldenize Ruela Xavier (Vice-Reitora), da Chapa "Novos Rumos". Em razão do processo se tornar complexo e desafiador, devido aos vários impasses ocorridos até a posse dos eleitos, por decisão do Consun, o Professor Dr. Domingos Wanderley Picanço Diniz (falecido em 2019), decano do Conselho Universitário, assumiu a gestão da UFOPA como Reitor pró tempore, de 10 a 18 de abril de 2018.

Na trajetória da nova gestão, iniciada em 2018, seus novos dirigentes deram outro passo importante rumo à maturidade da gestão multicampi. Naquele ano, a UFOPA já contava "com 48 cursos, cerca de 7 mil estudantes, mais de 1000 servidores (docentes e técnicos), mais de mil egressos, 02 doutorados, 10 mestrados, uma Fundação de Apoio à Pesquisa e um aparato de 06 unidades acadêmicas voltadas ao ensino, à pesquisa e a extensão" (RELATÓRIO DE GESTÃO - 2014 -2018, p. 10).

Para minimizar ou resolver questões de infraestrutura física, ainda em 2018, foi criado e instalado um Comitê Gestor de Obras (CGO), composto por uma equipe multidisciplinar, criada para dar agilidade e maior eficiência às obras, do planejamento à sua entrega. O CGO foi criado na expectativa de ser implantado um modelo inovador de gestão na universidade, a começar pela Comissão de Licitações e o edital, para atingir a Superintendência de Infraestrutura (SINFRA), que materializa a licitação, com projetos bási-

cos e complementares, até entrarem em campo à Proad e à Proplan, órgãos que trabalham com empenho e execução financeira para chegar à Reitoria, como se observa a seguir:

> Criado em novembro de 2018, o CGO tem uma equipe composta por servidores da Reitoria, da Sinfra, da Comissão de Licitações, da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) e Pró-Reitoria de Administração (Proad). O modelo de gestão foi considerado inovador e arrancou elogios do ministro e da equipe técnica do MEC, em Brasília.
>
> De acordo com o reitor, Hugo Diniz, a Ufopa passou a ser considerada uma referência positiva no cenário de gestão de obras públicas. "Implantamos um modelo novo de gestão, para atingir o objetivo acadêmico, e que tem mostrado seus resultados".

No cenário instalado pela nova gestão institucional, chama a atenção – e há de se considerar – a atuação e as ações realizadas pela SINFRA, órgão suplementar diretamente ligado à Reitoria. Indiscutivelmente, a gestão administrativa e acadêmica macroestrutural passou a agir e dar visibilidade à sua preocupação em querer atender aos apelos da comunidade acadêmica, por suas diferentes categorias, e da comunidade externa, pertinente a expectativas de ordem infraestrutural, acadêmica, administrativa e social.

Dessa forma, a problemática gerada pela falta e inadequação de espaços físicos e pela dependência de aluguel voltava ao horizonte da gestão institucional e acenava com outras perspectivas e possibilidades de superação. No que concerne aos questionamentos comuns e necessários, quero ressaltar o empenho ferrenho, ousado e agressivo da administração superior da IFES, naquele quadriênio, especialmente por dar continuidade, reinstalar e firmar a necessidade de agir para superar as deficiências de infraestrutura física e tecnológica do *Campus*-Sede e dos *Campi* regionais, como informa a SINFRA (2021, p. 11), pertinente à condição dos laboratórios da universidade:[3]

> Boa parte dos laboratórios da Ufopa foi implantada em edificações antigas e inadequadas para desenvolver tais funções. Por isso, além da necessidade de desocupar os espaços alugados para se reduzir custos, também há a necessidade de ambientes de trabalho mais seguros, salubres e acessíveis. Nesse sentido, a Sinfra não mediu esforços para construir novos espaços e readequar os já existentes.

3 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Comitê Gestor de Obras reúne-se para balanço das primeiras ações**. Publicado 08/07/2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/comite-gestor-de-obras-reune-se-para-balanco-das-primeiras-acoes/. Acesso em: jan. 2022.

No novo cenário, uma das primeiras ações empreendidas pelo Comitê Gestor de Obras, sob a coordenação geral da então Vice-Reitora, a Professora Dra. Aldenize Xavier, foi a elaboração do Plano Emergencial de Infraestrutura (PEI), projetado para contribuir no fortalecimento da infraestrutura da instituição e da qualidade dos serviços, prevendo reflexos positivos, principalmente, nas avaliações contínuas do MEC para o reconhecimento de diferentes cursos, além da perspectiva de saída dos aluguéis, de acordo com a mesma referência.

> Ainda em 2018, durante reunião do Conselho de Administração (Consad), foram aprovadas as licitações de obras na sede e fora da sede: em Santarém, estão já em fase avançada as obras do Núcleo de Salas de Aula (NSA) e do Núcleo Tecnológico de Laboratórios (NTL), ambos na Unidade Tapajós; aprovadas também a construção dos setores zootécnicos da Fazenda Experimental e a construção das etapas II e III do Bloco Modular Tapajós (BMT), sendo que a etapa I foi entregue à comunidade acadêmica em maio de 2019.
>
> Nos *Campi* fora de sede, foram aprovadas as licitações para a construção do Bloco Modular do *Campus* Alenquer e do Bloco Modular do *Campus* Itaituba, cujas obras estão em andamento acelerado. Além dessas licitações, foi prevista também a conclusão das obras do Restaurante Universitário (RU) e da etapa I do BMT, Bloco Modular de Juruti (BMJ) e diversas obras pequenas, como muros e guaritas, já concluídas. Uma lista completa com os laboratórios em atividade e a previsão de outros a serem implantados nos próximos cinco anos está disponível no PDI.

Em função das inúmeras cobranças acerca da comunidade acadêmica, ainda em 2018, foi elaborado o Calendário de Obras com base no Plano Emergencial de Infraestrutura (PEI), conforme consta no PDI (2019-2023, p. 17).

> Tal plano visa construir infraestrutura própria tanto na sede Santarém quanto nos *Campi* de Alenquer e Itaituba, descontinuando dessa forma, os contratos de aluguéis que giravam em torno de R$ 6 milhões, colocando a Ufopa como uma das universidades que mais pagavam aluguéis entre as Ifes. Assim, foram retomadas as obras do Bloco Modular da Unidade Tapajós (BMT), destinado tanto para as atividades acadêmicas quanto para as administrativas, inaugurado em maio de 2019; e do RU, com previsão de inauguração para o segundo semestre de 2019. Além da retomada dessas obras, outras obras de importância foram licitadas e iniciadas em Santarém, na Unidade Tapajós: o Núcleo de Salas de Aula (NSA), Núcleo Tecnológico de Laboratórios (NTL), a 2ª fase do Bloco Modular do Tapajós, assim como a construção dos modulares dos *Campi* de Alenquer e de Itaituba e a conclusão do *Campus* de Juruti.

Sobre os contratos de aluguéis, a SINFRA ressalta: "a redução dos custos com alugueis só foi possível graças ao esforço institucional na execução das novas edificações, que garantiram não apenas a saída dos aluguéis, mas também uma melhoria significativa na salubridade dos ambientes de trabalho" (*Idem*, p. 13). A expansão das áreas construídas dentro e fora da sede, foi promovida pela construção de novas edificações e a readequação de edificações já existente e aquelas subutilizadas, mas tem-se buscado a melhoria gradual e contínua da infraestrutura física, visando possibilitar condições favoráveis ao avanço educacional no Oeste do Pará. Como resultado desse esforço, além das estruturas construídas, as existentes receberam adequações e/ou revitalizações. Em 2021, a SINFRA (*Idem*, *Ibidem*) informava a inauguração de obras, como:

> 1. *Campus* Universitário de Alenquer (01/02/2021): edificação de quatro pavimentos com 1.920,00 m² construídos, guarita padrão e cerca de proteção no terreno;
>
> 2. Núcleo de salas de aula – NSA do *Campus* Tapajós da Ufopa (20/07/2021): dois prédios de dois pavimentos, contendo 40 salas de aula, totalizando 3.831 m² construídos;
>
> 3. Espaço de Formação Cultura Hélcio Amaral no Rondon (06/08/2021): reforma e adequação de espaço existente na unidade Rondon para uso em atividades culturais diversas da Universidade;
>
> 4. *Campus* Universitário de Juruti – Etapa 2 (30/08/2021): intervenções para a operacionalização do pavimento térreo da edificação totalizando aproximadamente 1.850,00 m² de área útil;
>
> 5. Fábrica de Ração do ICTA (17/09/2021): edificação com aproximadamente 50 m² que abrigará as instalações da fábrica de ração do Instituto de Ciências e Tecnologias das Águas da Ufopa, localizado no Terreno do Lampoa (*campus* Tapajós);
>
> 6. Bloco Modular Tapajós 2 (04/10/2021): entrega da segunda etapa da obra do Bloco Modular, prédio de 4 pavimentos totalizando 6.750,00 m² de área construída, destinado para uso administrativo (*Idem*, p. 25).

Pode se dizer que o empenho e a busca pela consolidação da infraestrutura física da UFOPA, finalmente avançava e produzia investimentos que contribuíram, inclusive, para dinamizar a economia local e regional. Passados 10 anos de atividades, as cobranças da comunidade acadêmica e o empenho hercúleo do Comitê Gestor de Obras, foram determinantes. A "Unidade Amazônia", localizada no bairro de Fátima/Aldeia foi finalmente desativada, no dia 09 de julho de 2021. A partir dessas execuções, a UFOPA passou a concentrar praticamente todas as suas atividades administrativas

e acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) do *Campus*-Sede (Santarém) em duas unidades próprias: a "Unidade Tapajós", localizada no Bairro do Salé e a "Unidade Rondon", localizada no Bairro do Caranazal.

Outro desafio posto nessa gestão, foi a elaboração e aprovação de Planos de Desenvolvimento das Unidades (PDUs), planos táticos e operacionais dos órgãos executivos e de cada unidade acadêmica e administrativa, alinhados com o PDI. Os PDUs deveriam expressar o planejamento estratégico e a integração da universidade a partir das suas diferentes estruturas setoriais. A formulação desses planos era vista como um grande avanço da gestão estratégica institucional, principalmente, pertinente a melhorias na governança. Por serem instrumentos de viabilização e de alcance dos objetivos estratégicos, devem garantir a materialização da estratégia institucional em nível tático e operacional como IFES multicampi, considerando as peculiaridades de cada unidade e subunidade, suas atribuições e competências.

Em âmbito regional – fora de sede –, para compor a "unidade institucional" e consolidar sua natureza multicampi, os *Campi* regionais funcionaram sob a administração de um diretor (a), um vice-diretor (a) e do Conselho da Unidade, este, de caráter consultivo e deliberativo, presidido pelo (a) diretor (a). Só começaram a funcionar como *Campi*, em novembro de 2017. Embora, desde 2012, existisse, nos espaços destinados aos mesmos, um reduzido corpo técnico administrativo que, inicialmente, deu suporte ao funcionamento das turmas do Parfor.

Os *Campi* regionais começaram a funcionar em condições similares às experiências da UFPA, na década de 1990, e da UFRA, em 2003, com a oferta de formação superior pública às populações intrarregionais, em condições infraestruturais precárias e, fundamentalmente, pelo irrisório número de professores. O funcionamento se deu em espaços próprios ou alugados, em condições limitadas e inadequadas. Como antes, contou com a responsabilidade social e o empenho profissional para superar essas limitações, pelo comprometimento em garantir prosseguimento de estudos a paraenses residentes nas áreas geográficas sob suas responsabilidades.

Apesar dessa caminhada histórica ocorrer de forma lenta, a meta, desde a criação da Universidade, era ampliar a presença da educação superior pública federal para sua abrangência geográfica regional. Contudo, foram necessários quase dez anos de atuação, conforme dados contidos no e-Mec (2020), após a prospecção do MEC sobre a maturidade institucional da UFOPA, para que seus *Campi* regionais se tornassem detentores de códigos

identificadores, endereços e localização geográfica, marcos históricos indicativos, de onde a educação superior pública federal é ofertada na Região Oeste do Pará, conforme se observa no Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) - Código: 1505

CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	ENDEREÇO	MUNICÍPIO PÓLO	UF
1048762	Unidade Tapajós – Sede	Avenida Vera Paz, s/n - Salé	Santarém	PA
1052551	Unidade Rondon – Rede	Avenida Marechal Rondon, s/n – Aparecida/ Caranazal.	Santarém	PA
1060699	Unidade Amazônia* - Sede	Avenida Mendonça Furtado, 2946 – Fátima/ Aldeia.	Santarém	PA
1081704	*Campus* Alenquer	Rua Doutor Pedro Vicente, 270 - Luanda.	Alenquer	PA
1081705	*Campus* Itaituba	Avenida Marechal Rondon com Trav. Major Pinto e Silva, 130 - Centro.	Itaituba	PA
1081222	*Campus* Juruti	Avenida José de Sousa Andrade, s/n – São Marcos.	Juruti	PA
1081706	*Campus* Monte Alegre	Rua João Coelho, 172 – Cidade Alta - Centro.	Monte Alegre	PA
1080286	*Campus* Óbidos	Avenida Prefeito Nelson Souza, s/n – Perpétuo Socorro.	Óbidos	PA
1077964	*Campus* Oriximiná	Rodovia PA 254, 257 - Santíssimo.	Oriximiná	PA

* Unidade Acadêmica desativada, em julho de 2021.

Fonte: E-MEC (2020).

Na UFOPA, as informações são divulgadas, espontânea e proativamente, na página "Acesso à Informação", ou através de solicitações diretas realizadas no Serviço de Informações ao Cidadão da Instituição, serviço instituído pela Lei n. 12.527/2011 e regulamentado pela Portaria Eletrônica n. 4/2020-Reitoria – esta comunica tanto a administração superior, conselhos, unidades acadêmicas, unidades administrativas e órgãos suplementares, quanto o papel da administração de pública de disponibilizar informações proativamente, para fins de Controle Social. A definição sobre as informações que devem ser disponibilizadas de forma proativa, se pauta na legislação, dados de informações demandas pela sociedade através do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC) e no Guia para Publicação Proativa de Informações nos Sítios Eletrônicos dos Órgãos e Entidades do Poder Executivo Federal (Controladoria Geral da União – CGU. 6ª Edição). É disponibilizado também o e-mail sic@ufopa.edu.br, para contribuições por meio de sugestões, críticas ou elogios.

Então, se consideradas as críticas imprescindíveis ao seu crescimento e desenvolvimento e o seu empenho em se consolidar como universidade de

grande relevância local e regional, com abrangência nacional e internacional, a UFOPA vai prazerosamente bem, na medida das suas possibilidades reais e conta, para isso, com o empenho e desempenho de seus servidores e estudantes. Embora seja indispensável: o aprender contítnuo, com a devida atenção e cuidado para melhorar a falta e/ou inadequação de espaços físicos para o funcionamento acadêmico (teórico e prático), visando resolver a problemática da falta de professores – questão fundamental para garantir melhores condições de funcionalidade, principalmente aos *Campi* regionais –; e o prosseguir com a sua expansão e interiorização regional e intrarregional.

Pertinente a essas necessidades e limitações, a IFES tem agido cotidianamente para encontrar soluções favoráveis. Afinal, como é de conhecimento público, é papel de toda universidade disponibilizar para a sociedade, formações graduadas e pós-graduadas qualificadas, além de ser capaz de corresponder às expectativas e exigências profissionais do mundo atual, disponibilizando aos seus estudantes e professores os meios necessários para qualificar tanto o que ensina e produz, quanto o aprendizado teórico, prático e vivencial dos estudantes em atenção a interesses e necessidades das comunidades e o que está por vir enquanto possíveis transformações da e na sociedade brasileira e mundial.

Além do mais, hoje é cada vez mais comum esperar que a universidade, indistintamente, disponha aos seus estudantes o conforto necessário para crescerem e se desenvolverem intelectual, pessoal e profissionalmente. Essa disponibilidade engloba, além de salas de aulas adequadas e acolhedoras, a necessidade de diferentes laboratórios de informática e outros laboratórios específicos; de espaços de convivência com equipamentos de entretenimento diversos; de restaurantes; de museus; de estrutura para a realização de pesquisas, de eventos extensionistas e outros; de biblioteca central atualizada e de fácil acesso; de bibliotecas específicas das diferentes unidades acadêmicas; de salas de informática; de alojamentos e de outros ambientes importantes e indispensáveis ao aprendizado, com uma infraestrutura baseada nos padrões de qualidade prospectados pela sociedade.

É evidente que se trata de exigências cabíveis e imprescindíveis para qualquer instituição de educação superior promover o sucesso da formação (graduação e pós-graduação) e atender aos indicadores de qualidade exigidos na atualidade. Além disso, para a projeção, transferência, produção de conhecimentos e o atendimento social às comunidades, toda universidade deve dispor de espaços que apresentem boas condições de funcionamento e receptividade, seja pertinente à atenção, à manutenção e ao investimento em

novas tecnologias, ou seja, pertinente às atualizações e inovações originárias do mundo do conhecimento e das novas tecnologias. Com a UFOPA não poderia ser diferente, mesmo porque uma concepção limitada de qualidade distancia qualquer universidade da perspectiva de uma formação pretensamente emancipatória, que habilite bons profissionais, bons cidadãos e bons líderes.

Hoje, a UFOPA ainda lida com muitas limitações, mas é prazeroso ver que superando adversidades e os muitos perrengues diários, a nossa linda "Pérola" tem conseguido evoluir. Não obstante as carências e limitações em vários desses aspectos, ela tem proporcionado e garantido gradualmente condições satisfatórias, dentro das suas possibilidades reais, às suas diferentes unidades acadêmicas (sede e fora de sede) e nestas aos seus estudantes e servidores. É verdade que apresenta dificuldades financeiras e orçamentárias, maiores ou menores, em relação a algumas dessas condições, a depender da localização dos programas ou cursos oferecidos à sociedade. Entretanto, tem trabalhado e se empenhado forte e decididamente para continuar melhorando as suas instalações físicas, acadêmicas e pedagógicas, sem perder de vista o acolhimento aos estudantes e o atendimento ao seu público interno e externo.

Além das condições primordiais ao progresso e ao desenvolvimento maturacional enquanto universidade, assim como a criação e a instalação de qualquer Instituição de Educação Superior (IES); o seu credenciamento e reconhecimento institucional junto ao Governo Federal, penso que é primordial ocorrer tabém o seu credenciamento e reconhecimento social. A sociedade regional e intrarregional precisa credenciá-la, por ver nela relevância humana, social e ambiental além de educacional, principalmente, por reconhecer na sua atuação e empenho, ações e efeitos produzidos para o acolhimento humano, social, cultural e ambiental.

Na perspectiva desse reconhecimento da sociedade, por conhecer de vivência suas condições existentes, de limitações e potencialidades institucionais, considero necessário compreender e lembrar, que o momento vivido não pode representar o fim da luta histórica travada pela presença da educação superior pública e por mais universidades federais na Região Norte e na Amazônia. Muito pelo contrário. Essa luta deve continuar, porque: a) ainda existem muitos nortistas, paraenses e amazônidas sem acesso e permanência assegurados; e b) a UFOPA tem a missão de se expandir, amadurecer e se consolidar como instituição amazônica multicampi, o que exige empenho, inclusive, político; e que envolve luta e persistência.

Afinal, a luta está na origem da sua criação. Se chegamos onde chegamos, foi por essa via. Embora a natureza e os encaminhamentos do pre-

sente pareçam ser de outra ordem, só parecem. Como antes, as demandas regionais por formação superior continuam altas, porque continua sendo essencial qualificar a formação com pesquisa, pela exigência em produzir ciência, tecnologia e inovação a partir da sua abrangência imediata. Além disso, é preciso garantir a sua expansão gradual para toda a região, em condições melhores e mais adequadas ao contexto regional e intrarregional. Essa é a esperança de hoje, e materializá-la exige, principalmente, recursos financeiros e orçamentários, quando a história mostra que, no Brasil, essa questão continua sendo grave pela omissão do Estado nacional para com a região e suas populações.

Não se pode esquecer que a construção da história não se desprende da política e da luta, por se tratar de um produto direto, por meio do qual as forças sociais históricas e a contestação política se põem no horizonte do existir humano para o atendimento das suas necessidades e dos seus interesses. De mais a mais, convém lembrar que, como agentes de uma ação socioeducacional, somos sujeitos históricos como indivíduos, grupos ou classes sociais; atuando em grupo ou isoladamente, seja produzindo para si ou para determinada coletividade.

Em razão da alta expectativa, acredito que, por meio dos seus servidores e estudantes, a UFOPA deva se empenhar para incentivar e assegurar a participação social e instalar cooperações e compartilhamentos diversos. Nessa expectativa, a Instituição deve também persistir e orientar a atuação e a participação coletiva, pois há razão suficiente para buscar interconectar a sua comunidade acadêmica com a sociedade civil organizada, para juntas e uníssonas reivindicarem junto ao Governo Federal e o estadual, a garantia das condições imprescindíveis à sua qualificação enquanto instituição pública, em progressivo desenvolvimento na ambiência amazônica.

7.2 O COMEÇO: A FOTOGRAFIA EM BRANCO E PRETO DE UMA "JOVEM" UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA CONCRETIZAR SUA MISSÃO NO "CORAÇÃO" DA AMAZÔNIA: A MULTICAMPIA, A FORMAÇÃO EM CICLOS E O PARFOR

Para começar esse papo historiográfico, vale lembrar que a UFOPA é a primeira universidade pública federal situada na Amazônia continental, em uma região privilegiada, por estar localizada na extensa faixa de fronteira dos municípios da sua área de abrangência e dos vizinhos estados do Amapá, Amazonas e Mato Grosso, e com os países vizinhos da América do Sul, além da Guiana e do Suriname. Documentos oficiais que tratam sobre a criação

mostram que essa condição geográfica foi determinante como justificativa para a sua instalação e para definir sua concepção político-acadêmica de "Universidade da Integração Amazônica".

Enquanto Instituição de Educação Superior Pública Federal, a UFOPA se tornou para o MEC, a partir de 2020, uma universidade experiente que progride no seu processo de institucionalização, na condição de primeira IFES descentralizada da capital do estado paraense (Belém). A UFOPA apresenta natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação e, por ser autarquia do Poder Executivo federal se destina a promover ensino superior público. Essa é a sua natureza instituída, razão de ser mantida com recursos públicos federais, em benefício prioritário da sociedade, no caso, a sociedade local e regional, para desenvolver ensino e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento e promover extensão universitária de forma indissociável, conforme sobressai no Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (2007, p. 1):

> Nos termos da proposição, a instituição deverá ministrar ensino superior, desenvolver a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, atividades conformadoras do princípio constitucional da indissociabilidade, a ser observado nas normas de funcionamento da entidade.

Como a sua presença na Região Oeste do Pará foi política e socialmente possível, compondo a proposta de expansão da rede federal de ensino superior, na II fase da política expansionista: Reestruturação e expansão (2008 a 2012), na execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.ww 6.096, de 24/04/2007, como uma das ações da política pública para educação superior do Governo Federal, o seu objetivo era ampliar o acesso e a permanência na educação, no nível de graduação e pós-graduação na região, com o MEC criando as condições para promover sua expansão física, acadêmica e pedagógica, mediante o aumento de vagas nos cursos de graduação; inclusive, a ampliação da oferta de cursos noturnos, o combate à evasão e para propor inovações tecnológicas.

Após a sua criação e instalação serem firmadas pelo Acordo de Cooperação Técnica, pactuado entre o MEC e a Universid/ade Federal do Pará (UFPA), publicado no Diário Oficial da União, no dia 15 de outubro de 2008, tendo a UFPA como sua tutora, a menção referente a dotação orçamentária para à sua implantação, foi para o período de 36 meses, recurso orçado pela Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), tendo em vista a ampliação do ensino superior público na região amazônica, com a intenção de descen-

tralizar o ensino superior das capitais dos estados amazônicos. Nesse processo, os governos estaduais da região de abrangência desempenharam um papel de fundamental importância e relevância. A celebração foi prorrogada pelo Termo Aditivo de Cooperação Técnica, publicado no Diário Oficial da União, do dia 17 de outubro de 2011.

Em seu primeiro ano de existência a Instituição priorizou ações voltadas tanto ao nível estratégico quanto ao operacional, visando adquirir funcionalidade de universidade. Entretanto, a infraestrutura física inicial e o quadro de docentes, herdados da UFPA e da UFRA, não foram suficientes para garantir a sua institucionalização e a operacionalidade inicial, também porque como consta no Relatório de Gestão 2010 (2011, p. 18).

> A Universidade Federal do Oeste do Pará iniciou o exercício de 2010 sem previsão de créditos orçamentários. Isso se deu em função de a lei de criação da Universidade ter sido publicada no final do ano de 2009. Somente com a publicação do Decreto s/n de 30 de março de 2010 se remanejaram dotações orçamentárias, através de transposição de recursos (DE/PARA), no valor de R$19.840.083,00 (dezenove milhões, oitocentos e quarenta mil e oitenta e três reais) das duas unidades que originárias da Ufopa, que passou a executar, efetivamente, o seu orçamento.

Convém salientar, portanto, que desde a instalação da sua estrutura organizacional e sua operacionalidade inicial, as maiores dificuldades e limitações da UFOPA têm sido: a falta de infraestrutura física para dar funcionalidade a todas as suas unidades; e a falta de professores, principalmente, para proporcionar melhorias no funcionamento dos *Campi* regionais.

A falta de infraestrutura física é a sua problemática mais séria, inclusive, por faltar espaços adequados para alojar o que há de mais básico – o funcionamento das salas de aula e de laboratórios. Além disso, os *Campi* regionais arcam com o ônus do número insuficiente de professores. Assim, o empenho e o trabalho de hoje, expressando responsabilidade social e acadêmica, resistência e persistência – marcos das suas raízes históricas –, ainda não foram sufucientes para que as limitações e dificuldades, que têm inviabilizado um melhor desempenho institucional, sejam solucionadas. Embora estejam sendo sanadas, não como o desejado e esperado, mas como o possível, porém, sempre na expectativa de melhorar qualitativamente o desempenho institucional e o atendimento interno (comunidade acadêmica) e o externo (sociedade).

Sobre a questão, cabe refletir, diante de situações dessa natureza, ocorridas não por mero acaso, que é sempre bom reiterar, em sociedades democráticas,

que as decisões, as responsabilidades e mesmo as soluções possíveis devem se constituir de natureza coletiva, participativa e compartilhada. Essa perspectiva envolve a participação da sociedade civil organizada. Quando a busca por soluções dessa natureza ocorre de forma coletiva, atitudes comuns, além de ajudar a superar as adversidades, contribui para a sociedade civil organizada moldar o Estado a servi-la e não a dominá-la.

Nesse sentido, a história tem mostrado que a falta de clareza abre espaços para o crescimento de poderes corruptos e o excesso e descontrole destes, inclusive, nos meios universitários. A história também mostra que a desconsideração acerca dessa importante participação tem produzido a falta de conhecimento do povo, falta que historicamente tem sido útil para ajudar a justificar, inclusive, a instalação das ditaduras no mundo.

Assim, da mesma forma como a ampla participação política da sociedade civil organizada deve compor o tecido social e os seus propósitos, também é imprescindível expressar efetivamente o poder coletivo, através de movimentos sociais reais, para se tornarem capazes de pressionar o Estado nacional a definir políticas públicas sociais destinadas à construção de uma rede de relações que garanta o social, o cultural, o educacional, o jurídico e o econômico, com atenção ao humano e às suas reais necessidades.

Outro ponto merecedor de destaque. Em contextos universitários públicos, as manifestações e as mobilizações acadêmicas reivindicatórias por direitos sociais, democratização e pela expansão da educação superior pública, gratuita e de qualidade, devem expressar as atitudes e as posturas sociais necessárias à orientação permanente e útil de toda a sociedade, suas organizações e instituições.

Afinal, vale lembrar que as sociedades precisam de organizações e instituições para pensarem e agirem de forma coletiva e assim evoluírem e se desenvolverem, para que todos se reconheçam como suas partes integrantes. Além disso, no mundo atual, cresce cada vez mais como compreensão normal e ampla que as diferentes sociedades projetam em suas universidades, principalmente, nas de natureza pública, os seus melhores anseios e expectativas, e isso exige maturidade institucional e atuação profissional e social qualificada e comprometida com a sociedade e sua ambiência.

Por razões dessa natureza, penso diferente da determinação do MEC sobre a maturidade institucional da UFOPA ocorrer 10 anos após sua criação. Se for considerado que as universidades brasileiras são instituições ainda muito jovens, em âmbito continetal e mundial, a UFOPA continua uma "jovem" universidade, seja por seu tempo de existência no contexto brasileiro

e amazônico, seja em relação ao seu tempo de aprendizagem institucional, ou seja, pelo tempo empenhado em contribuir com o desenvolvimento da região e do País.

A superação de sua ainda frágil e delicada atuação institucional, para se tornar a cada dia um ente público mais forte e consciencioso, é marcada por atos e consequências advindas desde a sua dinâmica inicial, na perspectiva de poder concretizar sua missão e visão em sintonia com as necessidades e potencialidades regionais, com vista a reduzir as assimetrias regionais ainda tão comuns no Brasil amazônico – meta instalada, buscada e em consolidação, na perspectiva do seu crescimento e fortalecimento como universidade pública regional.

A gestão acadêmica proposta e acatada foi a multicampi, um modelo de gestão universitária focado no regional e baseado na integridade, participação, ética, transparência, eficiência e eficácia, cujo princípio amplo e geral, prima pela gestão democrática colegiada (BRASIL, 1988), conforme indica sua estrutura organizacional constante do Relatório de Gestão 2021 (2022, p. 14):

> A Ufopa possui o modelo de gestão baseado na estrutura colegiada, possui três órgãos colegiados superiores com funções normativas e deliberativos, ambos são presididos pelo reitor, além do órgão executivo (Reitoria) que é responsável pela coordenação geral da alta administração.
>
> Os *Campi*, com exceção do *campus* sede, são administrados por um diretor, um vice-diretor e um conselho que tem caráter consultivo e deliberativo e é presidido por seu diretor.
>
> As unidades acadêmicas são administradas por um diretor, um vice-diretor, por coordenadores administrativos e acadêmicos e um conselho. O conselho da unidade acadêmica é o órgão colegiado máximo da unidade e tem caráter consultivo e deliberativo.

Nessa forma de organização e funcionalidade, a gestão acadêmica foi definida como multicampi e a formação inicial proposta foi a "formação em ciclos". Assim, mesmo navegando em águas revoltas, essa "jovem" universidade tem-se empenhado sabiamente em superar e ultrapassar as inúmeras dificuldades e limitações processuais e rotineiras, na perspectiva de consolidar a sua institucionalização como universidade regional multicampi. As diretrizes iniciais orientadoras da sua funcionalidade inicial, hoje, encontram-se em aperfeiçoamento.

7.2.1 A UFOPA e o modelo de Gestão Acadêmica Multicampi

Conforme a Exposição de Motivos Interministerial n. 332/2007/MP/MEC, o formato da gestão administrativa e acadêmica multicampi foi apresentado pelo próprio MEC à UFOPA, por tratar-se de uma orientação/definição e uma ação da política educacional, justificada no fato de a sua criação necessitar de consolidação para permitir a exploração do potencial socioambiental de cada subespaço do Oeste do Pará, servindo, ao mesmo tempo, de polo integrador desses subterritórios.

Para melhor entender essa proposta, tive que buscar a literatura específica para compor a narrativa acerca do formato acadêmico multicampi. Vi que por universidade multicampi entende-se uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, com unidades situadas em diferentes contextos territoriais regionais, agindo integrada para atender aos interesses das regiões onde atua. A característica mais marcante dessa gestão vem do fato de a universidade se organizar em torno de uma única pessoa jurídica, mantendo mais de dois *Campi* separados geograficamente. Isso se aplica, também, a centros de pesquisas avançados, hospitais, clínicas, institutos de ensino, centros tecnológicos, farmácias, escolas experimentais, museus, cinemas, núcleos entre outros.

A consulta e as análises me mostraram que, se uma universidade por sua missão ou visão for declarada ou se declarar formalmente multicampi, essa opção expressa claramente a sua pretensão em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em interconexão nos diferentes meios regionais, onde se localiza e se situa funcionalmente. Sobre a questão, Fialho (2005, p. 38) ressalta que o modelo multicampi de universidade exige e considera "o posicionamento geográfico no contexto urbano e social, a distribuição do corpo docente, a comunicação entre os seus diferenciados espaços, a dinâmica do seu funcionamento e a vivência entre os membros de uma comunidade acadêmica", o que exige conhecimento e atenção por parte da Instituição e de seus servidores e por parte das populações a serem beneficiadas.

A literatura oficial mostra que a decisão em propor a gestão acadêmica multicampi ou multicampia se relaciona coerentemente com a natureza e a finalidade da criação e sua natureza como instituição pública regional. Pela concepção filosófica dessa gestão acadêmica, como indicam Bampi e Diel (2013), uma universidade multicampi tem característica de equidade e se destaca por desempenhar um importante papel de desenvolvimento regional. É possível ver pertinência na sugestão/decisão do MEC, principal-

mente, se consideradas as bases de sustentação da presença da educação superior pública e da universidade nessa região do Brasil.

É Importante considerar que a presença da gestão acadêmica multicampi ou multicampia não surgiu por acaso no País, contribuindo para isso o fato das IES brasileiras se depararem, no início do século XXI, com uma série de desafios sociais, resultantes das inúmeras mudanças ocorridas no mundo, em função das recentes alterações socioeconômicas, científicas, políticas e culturais, produzidas e apresentadas às sociedades humanas e às suas organizações e instituições, como os novos desafios socioculturais a serem discernidos acadêmica e socialmente, em âmbitos socioculturais diversos e gerais.

No contexto educacional daquele momento, o modelo de gestão acadêmica multicampi se apresentou como possibilidade de equidade na oferta de educação superior, principalmente, pública. Embora representasse verdadeiro desafio às instituições clássicas de educação superior, exatamente, por envolver fenômenos sociais, estruturais, tecnológicos, produtivos e organizacionais atuais, que hoje estão presentes na história dos indivíduos, das sociedades e em suas organizações e instituições. Sua lógica estrutural, organizativa e funcional se expressa na expansão de universidades, indistintamente, envolvendo a criação de unidades menores a serem instaladas fora das suas sedes, tendo em vista atender às demandas de comunidades que não dispõem do acesso à educação superior, como são as sociedades regionais e, nestas, as comunidades interioranas.

Para ajudar a compreender como funciona a gestão, Fialho (2005) nos faz lembrar que toda universidade por sua própria constituição e natureza, apresenta pelo menos três dimensões ou âmbitos diferentes: o acadêmico, o organizacional e o espacial. Trata-se na verdade de três dimensões indissociáveis e interdependentes, o que leva a se pensar a configuração do modelo multicampi pela indissociabilidade dessas dimensões, na sua descentralização organizacional pela dispersão físico-geográfica e acadêmico-pedagógica. Isso exige compreender que a descentralização desta base, seguramente, causa um impacto profundo nas universidades clássicas, principalmente, relacionado à indissociabilidade de gestão e espaços físicos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e suas interdependências, razões pelas quais emergem críticas e questionamentos internos em relação a qualquer outro modelo, o que não tem sido diferente em relação à gestão multicampi. Também pela dificuldade em coadunar transformações e mudanças em uma estrutura universitária clássica, a multicampia

exige conhecimento prévio sobre fundamentos e formas de organização e funcionalidade para a sua sistematização ocorrer com a coerência devida e imprescindível, o que não deveria ser tão problemático para uma jovem universidade no despontar de seu funcionamento.

Por isso, é importante compreender que, na expansão da educação superior pela criação de novas instituições multicampi ou nas adaptações possíveis, se algo emerge e precisa ficar claro além do necessário conhecimento prévio, diz respeito à importância desse modelo de gestão na busca por solução para a problemática dos desiquilíbrios educacionais regionais, como destaca Fialho (*Idem*, p. 42):

> Se a universidade tem essas características, sendo lugar de ensino, pesquisa e extensão, passa a ser também importante instrumento de efetivação das políticas de desenvolvimento do País para diminuir as assimetrias regionais. 'Compreende-se, pois, imperiosa, a articulação da educação superior com a problemática dos desequilíbrios regionais.

É salutar ver que nessa perspectiva, a instalação da gestão acadêmica multicampi é afetada pela existência de fatores internos fortes que, por vezes, se tornam inviabilizantes, como a falta de conhecimento profissional em relação ao modelo e sua funcionalidade prática. Por isso, se uma universidade opta por esta forma de gestão ou é criada com esta orientação, deve se dispor a aprender a agir como tal, a fim de, por atuação consciente, ajudar a reduzir as persistentes assimetrias regionais. Portanto, a gestão multicampi não é apenas "multicampismo" ou uma estratégia de ação institucional, trata-se de uma concepção de universidade e educação superior, em cuja base e fundamentos está a perspectiva de relevância e comprometimento social e político, assumido com a construção de uma cidadania regional, capaz de realizar as mudanças para dirimir as problemáticas assimetrias regionais que excluem e oprimem.

A título de exemplo, para ajudar nessa compreensão, se no modelo universitário clássico um *Campus*-Sede é um conjunto de prédios e de diferentes instalações, no modelo multicampi, é bem mais do que isso. Exatamente por se tratar de espaços que não realizam apenas ensino de graduação, mas espaços-centros, que além de ensinar, realizam pesquisa e extensão, cujos resultados serão relevantes, não apenas para os que buscam por formação superior na universidade, mas, fundamentalmente, para a realidade regional e/ou intrarregional, onde esta universidade e as suas

diferentes unidades fora de sede se encontram localizadas, agindo para reduzirem e resolverem problemáticas regionais.

Por sentido multicampi, entende-se a integração e a sintonia na produção de ensino, pesquisas, ciência, tecnologia, inovações e conhecimento em diversas áreas e em espaços também diversos, cujo foco primordial é a problemática dos desequilíbrios regionais, razão de uma universidade multicampi ser também determinantemente regional – uma universidade diferenciada daquela demarcada por um único espaço geográfico como instituição de educação que forma em nível superior, ou um local de estudo e de formação humana e profissional.

Assim, ao ser assumido o modelo de gestão acadêmica multicampi ou a IFES se autodeclarar multicampi, tanto a universidade quanto a educação superior precisam ser redimensionadas. Portanto, o modelo desafia a universidade, seus servidores e estudantes a refletirem, sobretudo, acerca do esperado socialmente pela missão e visão de futuro da instituição, no atendimento à região, pelo fato de a atuação multicampi apresentar-se como uma complexa rede de relações, interrrelações e conexões internas e externas, como bem destaca Delfrate *et al.* (2008).

A transformação e as mudanças ocasionadas pelo modelo implicam na universidade multicampi passar a dar maior ênfase ao atendimento da comunidade, a partir do ensino com pesquisa, extensão universitária e institucionalização de programas de pós-graduação, inclusive, em regime de tempo integral, entre outros elementos que venham fortalecer essa estrutura universitária enquanto uma rede de relações ampla e diversificada. Embora, isso não signifique pensar em expandir a educação superior sem qualidade e equidade, pois, fazer multicampia não implica em se eximir do comprometimento com a qualidade na formação e na produção científica e tecnológica. Portanto, assim como as políticas públicas, que impactam a democratização da educação superior e geram maiores índices de atendimento, não podem deixar de ir além de ações focadas apenas no aumento de matrículas, a título de inclusão social, ou apenas pensar em ensinar e aprender sem pesquisa e sem extensão, as duas projeções devem primar por qualificar a oferta de educação superior. E, ao fazê-lo, necessariamente, precisam primar por garantia qualitativa de ensino com pesquisa e extensão, como forma de superação do mero repasse e reprodução do conhecimento.

A compreensão de Lauxen (2006, p. 237, *apud* Nez e Silva, 2015, p. 5) acerca desse entendimento, acrescenta que as universidades multicampi são

compreendidas como "uma proposta que favorece a interiorização da educação superior, onde cada *Campi* é também sede da universidade e polo importante na formação e produção do conhecimento". Nessa forma de abordagem, os *Campi* instalados fora da sede possuem características administrativas próprias, e dispõem de autonomia e de recursos para o atendimento das suas particularidades acadêmico-científicas, de modo a integrarem-se entre si e com a sede, visando se relacionar profundamente com o contexto regional e intrarregional mais específico das suas áreas de abrangência.

Essa integração ou interconexão configura a base organizacional que constitui a "unidade institucional", estando esta objetivada em uma rede complexa de relações flexíveis, onde a expansão ou a interiorização de cursos superiores pode ocorrer não apenas a partir do *Campus*-Sede, mas por sugestão e mesmo por iniciativa de qualquer das unidades instaladas fora da sede, pelo fato de cada *Campus* se apresentar como "sede da universidade" intrarregional e polo de formação, produção de conhecimento e de expansão. Na multicampia, esse funcionamento apresenta matizes diversos que se integram e se expandem autonomamente. Isso torna possível notar, de forma pormenorizada, como se dá a estrutura organizacional e a funcionalidade da gestão acadêmica multicampi. Fialho (2005, p. 115) destaca que neste modelo organizacional,

> Uma universidade, não é só uma universidade, entendida enquanto organização, não é só contexto, entendido como dispersão regional e urbana, e nem é uma combinação articulada desses dois termos, ou seja, é algo que não se faz presente em nenhum deles, se isoladamente tomados. Modelo e contexto entrelaçam-se, um sendo constitutivo do outro, um sendo produto do outro.

Como se observa, a autora (Idem) não só detalha o que deve ser uma universidade multicampi, como evidencia a importância de haver esclarecimentos e adquirir conhecimentos prévios, em razão dos significativos desafios postos para se estruturar e organizar instituições, como unidades universitárias com características que encurtam distâncias por suas instalações em espaços fora das suas sedes, organizados no formato de uma grande "rede institucional", integrada pela autonomia e a Unidade Institucional. A rede institucional atravessa o espaço, o tempo e a dinâmica da ordem estabelecida, para possibilitar a integração de elementos dispersos, criando um território intersticial. No limiar dessa questão, surgem os componentes centrais da rede: sua base material que engloba o técnico-organizacional, a infraestrutura e as relações interpessoais, dentro de sua confi-

guração. Essa interconexão é marcada pela troca de relações, de saberes e de características próprias comuns.

Assim, se por um lado a multicampia dá origem à multidiversidade espacial dos seus *Campi*, como claramente observado na UFOPA, por outro, singulariza o contexto original de cada uma das unidades fora da sede, enfatizando e valorizando a intrarregionalidade dos diferentes lugares, suas culturas específicas e o que é comum na composição da unidade institucional. Observo que essa singularidade regional e a sintonia institucional ainda são questões a serem melhor discutidas e analisadas para serem assimiladas e assumidas realmente pela UFOPA, com atenção particular a funcionalidade multicampi intrarregional.

Sobre as condições de organicidade estrutural e da funcionalidade, pela compreensão de autores como Pimenta (2007); Fialho (2005) e Barbosa (2016), que revelam os desafios e as peculiaridades características das suas dimensões acadêmicas, espaço-temporais e funcionais, podendo resultar no desenvolvimento de programas, projetos e atividades que influenciem, de forma positiva ou não, a sua estrutura organizacional. E, consequentemente, a produção de efeitos sobre a sua gestão institucional (acadêmica e administrativa), terminando por ocasionar as problemáticas, com as quais têm se defrontado as institucionalidades multicampi, que vão desde as relações de interdependência, no todo e nas partes, até a sua espacialidade e tempo, e seu funcionamento estrutural. Entretanto, é sempre bom lembrar que as interconexões são sempre altamente úteis e necessárias, principalmente, por existirem limitações comuns além do desconhecimento, como a falta de pessoal docente que, inclusive, pode ser minorada pela interconexão a depender de como ocorre.

Vale lembrar, o termo *Campus* existe desde a presença da educação superior no País, quando, sob orientação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e da Reforma Universitária (1968), surgia a passagem das instituições isoladas para o conglomerado, reunido sob o nome de universidade e, posteriormente, a cidade universitária, quando o termo foi utilizado pela primeira vez para identificar as unidades acadêmicas fora de sede (Nez e Silva, 2015). A expressão "*Campus* regional" identifica a unidade acadêmica por sua localização geográfica na região, e a expressão "*Campus* universitário" identifica a unidade acadêmica pela finalidade a que se destina sua funcionalidade. Esse saber ajuda a compreender melhor a configuração multicampi utilizada no processo expansionista brasileiro, nas primeiras décadas do século XXI, indicada e acatada na criação da UFOPA, em função da sua amplitude regional e intrarregional.

A título de exemplo, por ver possível correlação com a experiência da UFOPA na região geográfica da Amazônia, optei por incluir na narrativa, resguardadas as devidas análises críticas, pertinentes às compreensões sobre como conduzir a atuação multicampi em regiões distintas e específicas, o relato de Franchy (2004, p. 1, *apud* Bampi e Diel, 2013, p. 3) acerca da experiência e funcionalidade da Universidade de Davenport, nos Estados Unidos. Pelos relatos do autor, a universidade concebe e planeja seus cursos para serem implementados uniformemente em seus diferentes *Campi*, estejam localizados na zona urbana, suburbana ou rural, ou em outros dois estados americanos – espaços onde esses cursos deverão ser disponibilizados em vários formatos: tradicionais, não-tradicionais e ou à distância. O diferencial emerge exatamente no exercício da prática, onde são resguardadas as especificidades locais ou intrarregionais.

Outro exemplo é o da Universidade Federal do Pará, que assumiu e encaminhou a consolidação do seu modelo de gestão multicampi. Para isso, aprovou e fez circular em toda a universidade uma instrução normativa que dispunha sobre a concepção e as ações de uma universidade multicampi. E, depois, com base no seu PDI (2001-2010), que estabelecia como um eixo estruturante o tema "Universidade Multicampi", e que orientava "criar e implementar um fórum permanente, de caráter propositivo, formado pela administração superior e intermediária para planejamento dessas ações institucionais", criou e instalou, em dezembro de 2002, o "Fórum Permanente dos Coordenadores de Campi do Interior", que se tornou um ambiente de discussões acerca da construção dessa nova perspectiva de gestão institucional. Com essa finalidade, estabeleceu e aprovou um Calendário de Reuniões Ordinárias mensais. Após esse empenho, para apropriação de concepção e prática, em novembro de 2004, foi aprovada a Resolução n. 3.211/2004, que estabeleceu princípios e definiu critérios gerais de classificação da gestão acadêmica dos *Campi* universitários – universidade multicampi.

Na minha busca por compreender melhor esse encaminhamento para, talvez, contribuir na funcionalidade do modelo da UFOPA, percebi a pertinência da superação da restrição de atuações universitárias focadas apenas no ensino. Para Fialho (2005, p. 74), "[...], a permanência da universidade multicampi em lugares que não asseguram o seu próprio desenvolvimento não se pode transformar numa obrigatoriedade vazia, sem retorno social".

Em outra obra (2004), a autora ressalta que, a interiorização do acesso e permanência à educação superior além do ensino, requer infraestrutu-

ra material e humana. Sem isso, ao adentrar às realidades regionais e enfrentar o desafio acadêmico, quando estas condições infraestruturais não existem, a IFES expandida enfrentará dificuldades, principalmente, em lugares onde não são oferecidas as condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. Entende a autora (Idem) que a falta dessas condições básicas, deve representar a possibilidade de conter a expansão ou interiorização desordenada da educação superior, principalmente, a de natureza pública.

De repente, me pus a refletir: se por um lado a UFOPA pode contar com conhecimento experiencial antecedente na região, por outro, para se firmar como universidade que pratica multicampia, precisa superar o enorme desafio que é pensar e aprender a expandir e interiorizar cursos superiores, em espaços geográficos intrarregionais, onde, além das limitações por falta de infraestrutura material e humana – questão de ordem financeira e orçamentaria –, existem também as distâncias geográficas, onde o acesso aos *Campi* regionais, ainda hoje, é predominantemente fluvial, com pouco ou nenhum acesso possível por terra ou pelo ar.

Essa condição geográfica não só dificulta como onera qualquer movimentação regional e intrarregional, por isso, penso que a UFOPA precisa encontrar soluções plausíveis para esta problemática, caso pretenda garantir a continuidade da sua expansão. Acredito que tal solução deve envolver trabalho institucional de sensibilização regional e intrarregional junto a governantes (prefeitos e governador do estado), políticos locais, regionais e federais, e mesmo a iniciativa privada, independentemente, para o estabelecimento imediato de possíveis parcerias, com a finalidade de assegurar o prosseguimento de estudos nas diferentes áreas do conhecimento humano, principalmente, na ambiência geográfica intrarregional, pelo simples fato deste tipo de atuação gerar conhecimentos esclarecedores em relação a problemáticas que maculam a região e tornam a presença da educação superior necessária.

Apesar de ver e ressaltar essa situação problemática, entendo que as dificuldades e limitações existentes não podem e não devem ser razão para justificar a falta de expansão ou interiorização. Isso porque não se dever esquecer que as universidades multicampi são projetadas para se tornarem instrumentos de transformação social, tendo a missão de promover o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, com vistas a superar as assimetrias regionais e melhorar a qualidade de vida e existência das populações, além do desenvolvimento socioeconômico da região, como ressaltam Nez e Silva (2015).

Nesse particular, ainda cabe mais um destaque sobre a experiência de interiorização da UFPA. Essa IFES, mesmo de início não se apresentando como universidade multicampi, talvez, em razão de à época não haver clareza suficiente acerca do modelo, ao decidir a se interiorizar de forma independente, adquiriu e desenvolveu uma experiência fantástica sobre esse tipo de logística. Aprendeu bem tanto que sabe e ensina como se articular com os poderes locais, regionais, federais e internacionais para dar viabilidade à interiorização da educação superior. Esse know-how existe na região e acredito que pode ser útil para ajudar a explorar melhor as competências e habilidades regionais existentes e a UFOPA dispõe e pode buscar esse conjunto de conhecimentos práticos produzido na região por sua tutora.

Por ter sido diretora de um dos *Campi* regionais da Instituição (Óbidos) e por hoje conhecer a literatura sobre a gestão acadêmica multicampi, vejo que em relação aos desafios existentes, a UFOPA deve enfrentar, superar, aperfeiçoar e qualificar o seu pensar e o seu fazer enquanto universidade multicampi, as suas ações e atuação ainda se encontram saindo do casulo, embora se observe claramente a multidiversidade espacial dos *Campi* regionais, desde 2017, ainda não se percebe com a mesma clareza o particular que singulariza os contextos de origem de cada uma das suas unidades fora de sede.

A universidade tem se empenhado com seriedade e responsabilidade, mas ainda necessita ver e delinear aquele "detalhe" relevante que faz o seu diferencial regional e o diferencial intrarregional do entorno dos seus *Campi* fora de sede, principalmente, nos aspectos socioeconômico e cultural. É preciso valorizar mais as singularidades intrarregionais e a relação reciproca e significativa dos *Campi* entre si e destes com o *Campus*-Sede, inclusive, no exercício da autonomia e ou da inter-relação e interconexão que dão forma à "unidade institucional" multicampi ou à rede de formação locorregional com pesquisa, visando dar materialidade ao conteúdo do Parágrafo único, do Art. 39, do seu Estatuto onde consta "os Câmpus (sic) atuarão em inter-relação mútua e em interação com a Administração Superior e demais unidades da UFOPA na elaboração e consecução de projetos, planos e programas de interesse institucional".

Na sua fotografia atual, mesmo sendo possível ver o contexto entendido como "dispersão regional e urbana", *Campus*-Sede e *Campi* fora de sede, ainda não se observa ou se contempla a combinação e a cooperação articulada ou interconexão entre polos que se entrelaçam, um como constitutivo do outro, e um como produto do outro. Consequentemente, ainda não se observa o que é definido como "unidade institucional" ou o "todo" resultante da complexa rede de relações e interconexões multidirecional. Mesmo a UFOPA estando

presente na ambiência regional e intrarregional há mais de cinco anos, é fundamental melhorar e corporificar realmente essa integração, interconexão multipolar, à sintonia e a afinação coletiva que caracteriza a gestão acadêmica multicampi, no desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão, ciência, tecnologia e conhecimento (inclusive o tradicional), em diversas áreas e diversos lugares dessa regionalidade e suas singularidades intrarregionais.

Acerca desse aperfeiçoar e qualificar a gestão acadêmica institucional multicampi, na perspectiva da sua consolidação e ampliação, para essa minha possível contribuição, busquei informações mais consistentes sobre movimentação interna inicial e processual acerca de ações institucionais projetadas e dirigidas a prover as aprendizagens imprescindíveis ao pensar e ao agir multicampi, com base na concepção filosófica fundante desse modelo de gestão.

Nessa busca, encontrei poucos registros e informações, mas constatei que, desde o início, para instalar a funcionalidade institucional, a prioridade foi, clara e fortemente, a estruturação funcional do *Campus*-Sede, com pouquíssima atenção à interconexão de *Campus*-Sede e *Campi* regionais. Como vimos, só foram ofertados cursos de graduação regulares e permanentes nos *Campi*, somente a partir de 2017. Portanto, houve um tempo expandido que poderia ter sido útil para uma instalação mais consciente e segura. Fui a primeira diretora do *Campus* Óbidos (2017 a 2019) e não participei de formação ou de discussões mais consistentes e consubstanciadas sobre a organicidade e funcionalidade multicampi, desconhecia os encaminhamentos neste sentido.

Encontrei registros que revelam a existência de uma Coordenação de Interiorização, que não prosperou, penso que, talvez, isso se deva a falta de conhecimentos específicos acerca do modelo de gestão multicampi. Ao buscar esse conhecimento, na VII Jornada Acadêmica de 2018, por sugestão dos diferentes diretores, me preparei para realizar uma palestra sobre o tema "Universidade Multicampi: identidade, desafios e perspectivas", a discussão foi muito boa, mas não evoluiu como o esperado, talvez, por ficar restrito apenas ao público dos Campi fora da sede, sem a atenção-participação do público do *Campus*-sede.

Portanto, é verdade, que os *Campi* regionais passaram a funcionar como unidades fora de sede, localizados na abrangência da sede para ofertar cursos de graduação regulares e permanentes de conformidades com as vocações regionais. Todavia, como unidades acadêmicas, estão vinculadas e dependentes plena e diretamente dos encaminhamentos e decisões do *Campus*-Sede e, até onde sei, ainda não existe autonomia para encaminhar ou decidir sobre qualquer iniciativa que não faça parte da rotina instituída pela sede – quase treze

anos após a institucionalização da universidade e das orientações do MEC sobre a gestão das novas universidades serem multicampi.

Como me comprometi a enfatizar os acertos, eventos e acontecimentos positivos, sem omitir os desacertos e a crítica, por vê-la como necessária e imprescindível, fica aqui o apelo desta velha professora, aos atuais dirigentes da UFOPA: Ainda é tempo de investir em formação, discussões e produções acadêmicas internas e contínuas para orientar o aprender, o agir e o decidir multipolar característico da sintonia institucional, necessária ao sucesso desse modelo de gestão acadêmica. Afinal, todos sabemos que em educação sempre é tempo de pensar e rever o que precisa ser melhorado, ajustado, aperfeiçoado para se qualificar. Qualquer momento é propício, nesse caso, para aprendizagens institucionais, mesmo porque a estrutura organizacional e funcional dos *Campi* regionais, bem como a construção ou adequação das infraestruturas físicas ainda seguem em ritmo lento, mas em processo. Além do mais, embora passado este tempo, ainda não foi oficializada a política de expansão e interiorização regional e intrarregional. O tempo é agora, agindo agora amanhã pode e será seguramente ainda melhor.

Afinal, como universidade regional, a UFOPA traz desde o ato da sua criação, características que a comprometem com o local e o regional e marcam-na como espaço de realização de ensino, pesquisa e extensão e importante instrumento social de efetivação e mediação das políticas de desenvolvimento socioeconômico do País, principalmente, as voltadas ao desenvolvimento humano e ambiental. Cabendo-lhe, portanto, a responsabilidade social de promover o acompanhamento e o controle dos desequilíbrios regionais, em atenção ao humano e ao ambiente natural, como destaca Fialho (2005, p. 42): "compreende-se, pois, imperiosa, a articulação da educação superior com a problemática dos desequilíbrios regionais", para desvelar o que se pode esperar de uma instituição pública regional preconizada e criada para se estruturar, se organizar, se apresentar e funcionar como universidade multicampi.

Sobre essa questão, desde as decisões acadêmicas e sociais iniciais, a UFOPA foi pensada e projetada para sustentar-se em bases fundantes reais e plausíveis, por sua relevância social para com a região, expressa no inadiável atendimento regional e intrarregional. Portanto, como instituição formadora e produtora de ciência e tecnologias, o seu foco principal é o viver e o produzir humano na ambiência amazônica, como ressalta o seu primeiro Reitor, o Professor Dr. Seixas Lourenço (2011, UFOPA 10 anos, p. 15), desde o nascedouro, o objetivo da UFOPA,

> [...] é a construção da cidadania por meio da produção de conhecimento, inovação tecnológica, soluções sociais inovadoras (fomento de ideias) e formação de recursos humanos qualificados, ou seja, quadros profissionais competentes a serviço da sociedade. A Ufopa tem por princípio a relevância social traduzida, por um lado, em formar e pesquisar por meio do engajamento social do trabalho acadêmico. A formação de nível superior, para estar comprometida, de fato, com o desenvolvimento regional, não pode ficar confinada às salas de aula. Aos laboratórios, nem aos muros dos *Campi*. O contato orientado do aluno com a realidade circundante é a verdadeira pedagogia, o que tem inspirado o conteúdo curricular dos cursos e das atividades acadêmicas da nova universidade.

Como vimos, foi visando concretizar a meta da regionalização da educação superior pública que o próprio MEC pactuou a adoção do modelo de gestão acadêmica multicampi às IFES criadas naquele período. No caso, foi essa opção/definição que garantiu o funcionamento em bloco, como um todo organizado, uma "unidade institucional" integrada e interconectada por seus sete *Campi*, mesmo que isso só tenha sido materializado oit anos depois da sua criação, após publicação no Diário Oficial da União, do dia 11/09/2017, da Portaria n. 974/2017, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação, que autorizou a oferta regular e permanente de cursos superiores nos regionais, para funcionarem em conformidade com essa prospecção inicial.

O atraso na funcionalidade dos *Campi* regionais é justificado pela falta de infraestrutura física, mas existem registros que informam ter sido a falta de professores a maior razão dessa não ocorrência. Detalhe: o corpo docente aprovado pelo MEC para iniciar a institucionalização da UFOPA, desde o início, destinava-se ao funcionamento de toda a universidade. Mas, eu não consegui esclarecer como se deu a definição de quais cursos ofertar e nem a razão de todos ficarem concentrados no *Campus*-Sede. Uma hipótese seria pela falta de infraestrutura física, porém, já existiam espaços próprios, tanto que o Parfor funcionou. É correto, portanto, dizer que foi a opção inicial pela estruturação do *Campus*-Sede que inviabilizou a sua atuação multicampi. Porque, após essa decisão, o Governo Federal protelou a liberação de novas vagas docentes, e isso dificultou, e continua a dificultar ainda hoje, o funcionamento dos *Campi* regionais. O Parfor se tornou a referência inicial que marcou a presença da IFES na abrangência regional, talvez, essa possibilidade tenha sido útil para explicar tal concentração. Um desacerto institucional, cujos resultados ainda hoje não foram corrigidos devidamente.

Antes de concluir essas reflexões, convém um registro relevante: na Amazônia Legal, a UFPA, por suas experiências de interiorização, é hoje a universidade mais experiente nesse modelo de gestão acadêmica e administrativa, embora a mesma só tenha se autodeclarado oficialmente universidade multicampi a partir de 2003. Contudo, a maior universidade multicampi do Brasil na atualidade é a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por dispor de núcleos universitários instalados em praticamente todos os municípios do estado amazonense. É bom saber que ambas se encontram instaladas na Amazônia Legal, isso indica que a UFOPA pode contar com essas experiências para aperfeiçoar o seu modelo multicampi. Mas é sempre bom lembrar que a UFOPA reúne uma rica experiência em suas raízes históricas, aparentemente esquecida. Toda essa expertise deveria estar contando em favor do seu desempenho institucional multicampi.

Na atualidade, a Universidade do Estado do Amazonas tem por missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região em que está inserida. No exercício da sua gestão acadêmica multicampi, realiza uma importante variedade de ações, atividades, programas e projetos desenvolvidos na sua ampla região de abrangência geográfica, no estado do Amazonas,[4] conforme abaixo.

> A UEA possui mais de 25 mil estudantes regularmente matriculados na graduação e, também, na pós-graduação. É a maior universidade multicampi do País, ou seja, é a instituição de ensino superior brasileira com o maior número de unidades que integram a sua composição. Em sua estrutura estão cinco Unidades Acadêmicas na capital (Escolas Superiores); seis Centros de Estudos Superiores e 13 Núcleos de Ensino Superior no interior do estado.
>
> Além dos cursos de graduação, sendo esses Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos, a Universidade também concentra esforços para ampliar a oferta de Pós-Graduação nas mais diversas áreas de pesquisa. Atualmente, a instituição possui 286 cursos, sendo 64 regulares e 22 de oferta especial, contabilizados por município de oferta, e 68 cursos contabilizados por nomenclaturas. A UEA oferta ainda 64 cursos de pós-Graduação Lato Sensu (Especialização), 15 cursos de Mestrado e 05 de Doutorado (Stricto Sensu), além de 08 cursos de Minter e Dinter (programas de mestrado e doutorados interinstitucionais.

4 Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: https://www1.uea.edu.br/sobre.php?dest=apresentacao#. Acesso em: fev. 2022.

7.2.2 A UFOPA e o modelo de "Formação em Ciclos": o desafio de navegar em águas revoltas

Da mesma forma como optei por incluir reflexões teóricas a acerca da gestão acadêmica multicampi, o faço aqui, acerca da "formação em ciclos" na educação brasileira. Para realizar a narrativa busquei a literatura específica e vi que, no Brasil, essa proposta está presente desde a década de 1980, possivelmente sob a influência do Plano Langevin-Wallon (1977)[5] e depois da Declaração de Bolonha (1999).[6] A literatura consultada mostra que, nas modalidades de organização da escolaridade em ciclos, são identificados pontos em comum e diferenças. Alguns estudos destacam que os Ciclos de Formação ou Ciclos de Formação Humana têm um potencial significativo na construção de sistema educacional mais inclusivo e democrático; e propõem uma ruptura radical com a lógica seriada, com as práticas de reprovação e com as concepções convencionais de currículo, avaliação e gestão da escola.

No Brasil, essa proposta de ensino foi implantada como medida de governo para a educação básica, sendo justificada pela universalização do ensino fundamental, mediante a eliminação da multi-repetência e do consequente congestionamento produzido pelo sistema tradicional de notas. Pedagogicamente, essa outra organização do ensino era apresentada sob o argumento de garantir melhor possibilidade de organização do tempo e espaço escolar, do respeito aos ritmos e aos processos de aprendizagens dos estudantes, da eliminação da cultura da repetência instalada nas escolas e da necessária preservação da autoestima dos estudantes.

A educação brasileira, indistintamente, passou a conviver com o uso do modelo de organização didática do ensino em ciclos, numa experiência pedagógica que passou a comportar a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular – detalhe relevante que subsidiou e deu sustentação ao seu modelo Acadêmico Original da UFOPA.

A Universidade implantou no *Campus*-Sede o seu modelo Acadêmico Original de "Formação em Ciclos" a partir de 2011, sendo o mesmo estruturado a partir de uma engrenagem acadêmica e pedagógica apresentada à so-

5 Plano elaborado entre 1946 e 1947, com o objetivo de reformar a educação francesa no pós-guerra, a proposta era o ensino obrigatório ser dividido em três ciclos, por entenderem os seus formuladores que esse modelo de organização permitiria o desenvolvimento máximo de todos os estudantes franceses, independentemente de classe social e dos recursos financeiros das suas famílias. O texto foi elaborado a partir do estudo.

6 Os principais pontos da Declaração de Bolonha eram: sistema de ensino superior de três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento); sistema de créditos (ECTS); reconhecimento mútuo das qualificações; suplemento ao diploma; e garantia de qualidade. Disponível em: https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_ Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em: jan. 2022.

ciedade regional como um sistema inovador, pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na abordagem interdisciplinar, na flexibilidade curricular, na interculturalidade, na composição formação profissional inicial e continuada, e na integração entre educação superior e educação básica – uma baita responsabilidade a exigir conhecimento para efetivação.

Sobre essa orientação formativa, estudos de Mainardes (2010. p. 3) nos mostram que já existe no País um número significativo de pesquisas que tratam sobre ciclos de formação, assim como sobre outras modalidades de ciclos, conforme a seguir:

> De modo geral, os trabalhos de pesquisa destacam: a) os Ciclos de Formação possuem um potencial significativo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático; b) os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura radical com a seriação e com o modelo de escolarização convencional. Assim, a sua implantação demanda melhorias na infraestrutura das escolas, mais recursos pedagógicos, um processo de formação contínua de professores, mudanças no sistema de gestão da escola, etc.; c) embora os Ciclos de Formação tenham um potencial inclusivo, no interior das escolas podem ocorrer processos de exclusão, na medida em que alunos podem progredir de um ciclo para o outro sem dominar os conhecimentos básicos, principalmente nos contextos onde há pouco acompanhamento dos resultados da aprendizagem ou uma interpretação inadequada do real propósito e finalidade dos ciclos; d) as propostas de Ciclos de Formação implantadas, ao longo do tempo, sofrem alterações e adaptações nas redes de ensino e algumas vezes tomam um formato bastante diverso do seu formato inicial; e) os Ciclos de Formação constituem-se em uma modalidade de organização da escolaridade em ciclos mais radical e que pressupõe um intenso trabalho de acompanhamento, discussão e avaliação permanente.

Na compreensão do autor (*Idem*), a origem da concepção de ciclos de formação se relaciona com o Plano Langevin-Wallon (1977). Como referido, esse Plano foi elaborado entre 1946 e 1947, com a finalidade de reformar a educação francesa no pós-guerra, a proposta era transformar a oferta do ensino obrigatório a partir de três ciclos de formação: formação geral; formação geral e profissionalizante; e formação superior. Para os seus formuladores esse modelo de formação por progressão permitiria o desenvolvimento máximo dos estudantes, independentemente de classe social e dos recursos financeiros das suas famílias. Nessa perspectiva o ensino seria comum para todos os estudantes, mas os métodos pedagógicos deveriam variar de acordo com as aptidões e as necessidades dos mesmos.

Compondo a crescente adoção dessa forma de organizar o ensino, nasceu e passou a se sobressair nos meios educacionais a terminologia "Ciclos de Formação". Na literatura que trata das orientações específicas, acerca dessa outra forma de organização do ensino e do currículo escolar, um discurso se tornou constante: os ciclos estão associados a eliminação total ou parcial, da reprovação ou da retenção dos estudantes na mesma série, no mesmo ano ou na mesma etapa.

Registre-se que, o termo "ciclo" tem origem no grego kýklos, com o significado de uma série de fenômenos cíclicos, que se sucedem numa ordem gradual constante. Na perspectiva da educação, a unidade de definição de um ciclo de ensino é, sobretudo, didática, estando a mesma relacionada no primeiro ciclo, às aprendizagens mais globais e, a partir do segundo ciclo, às aprendizagens mais específicas e complexas, consideradas as primeiras aprendizagens e respeitada a unidade e superação da dispersão fragmentária das relações naturais das ciências.

Assim, a lógica pela qual todo o ensino será organizado, a começar pelo conteúdo das disciplinas, é a lógica e a estrutura das ciências que lhes dão origem. Portanto, a organização do ensino em ciclos resultaria da transposição didática dos conhecimentos científicos, a partir dos seus aspectos epistemológicos e tais conteúdos continuam fixos para cada ano de estudos, contudo, sua organização e seus resultados são flexibilizados, considerando o desempenho de cada estudante.

Acerca dessa perspectiva, se for acatado o pressuposto sobre ao prover educação, cada sociedade o faz com o propósito de "preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública", como ressalta Sacristán (1998, p. 13),[7] para quem essa preparação "requer a intervenção de instâncias específicas como a escola" (idem, Ibidem), enquanto espaço onde ocorre o ensino formal, desse modo, é possível concluir que o organizado em ciclos é de fato o delineamento do ensino. Seguindo a mesma lógica, Saviani (1998)[8] compreende que as diferentes formas de organizar o ensino se orientam por diferentes eixos estruturadores do currículo escolar – perspectiva em que as ênfases para a preparação das novas gerações ocorrem na escola, com os eixos estruturadores do conhecimento, recaindo nos aspectos: a) sociológico; b) psicológico; e c) na estrutura interna dos conteúdos.

7 SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998

8 SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Autores Associados: São Paulo, 1998

Como é possível ver, no modelo de formação em ciclos, o conhecimento é organizado em ciclos de estudos a serem realizados pela escola, razão de estar o seu eixo organizador situado preponderantemente no programa de ensino, na organização vertical do curso, e prevê que o estudante deva estudar determinados conteúdos, geralmente, seguindo uma lógica organizacional estabelecida em função de matérias ou disciplinas (estrutura dos conteúdos). Mas os ciclos de ensino tendem a compor um sistema graduado, com aprofundamentos gradativos de conhecimentos, que podem ocorrer do mais simples para o mais complexo ou o seu inverso, como se propôs a UFOPA, a depender da organização curricular adotada.

Dessa forma, a mobilidade entre um grau de estudos e outro estaria vinculada, em certa medida, não exclusiva, e nem, preponderantemente, apenas a partir da apreensão dos conteúdos do programa de ensino, este exigido por ser necessário que o estudante frequente uma escola e cumpra um programa de formação. Embora a experiência mostre que os resultados dos estudantes se apresentam muito diversos, faz variar muito o grau de apreensão do programa em relação a formação, razão da flexibilidade curricular ser uma característica do modelo que se tornou conhecido como "formação em ciclos", definida pelos requisitos adotados para ocorrer a mobilidade entre um ciclo de estudos e outro. Embora possa haver certos casos em que a passagem de um ciclo de estudos para outro, exija a comprovação do domínio de conhecimentos anteriores, como ocorre nos ciclos de estudos independentes, e como mostra a proposta adotada pela UFOPA.

Entretanto, a literatura também contempla ciclos de aprendizagem, cujo eixo organizador está situado preponderantemente em torno dos resultados esperados pela escola e a sociedade, pertinente às aprendizagens obtidas pelo estudante nos diferentes ciclos da sua formação, por isso, é exigido deste que apresente certos conhecimentos e desenvolva certas competências tidas como os "mínimos essenciais" à ocorrência de aprendizagem, por se constituir condição (espécie de pré-requisito de conhecimentos) para a progressão do estudante de determinado nível para outro nível superior, em graus de aprofundamento e complexidade crescentes de conteúdo.

Desse modo, na formação por ciclos de aprendizagem, com base na psicologia da educação, a proposta de flexibilização da formação recai no programa e nos resultados apresentados, o que exige grande capacidade de adequação do estudante. Por isso, ao mesmo tempo em que respeitam as suas características e conquistas cognitivas, estes devem promover novas conquis-

tas pela via das transmissões sociais, de ensino e aprendizagem, a partir de conceitos e domínios assimilados e desenvolvidos, sendo admitidos diferentes resultados apenas ao final do processo, fator que termina gerando muitos conflitos ao longo da formação. Penso ter sido o que ocorreu na UFOPA – talvez – essa situação tenha sido a razão geradora das tantas insatisfações presenciadas na experiência inicial de "formação em ciclos" da Instituição.

Como se pode ver, a literatura mostra que a opção por "formação em ciclos" exige atenção ao estabelecimento de ciclos de ensino, de estudos e de aprendizagem, pois, nessa abordagem formativa, a capacidade de planejamento e a efetivação da ação pedagógica, visam atender às peculiaridades de cada estudante, o que resulta na consequência natural da sua progressão de forma continuada e não na promoção. Não se trata de progressão de bloco de estudantes (classe), nem ocorre nos mesmos tempos e, tampouco, apresenta os mesmos resultados para atender às expectativas da instituição, mas sim as expectativas dos próprios estudantes.

A literatura também evidencia a importância de se entender e colocar a serviço do ensino e da aprendizagem, mecanismos eficientes de avaliação processual, em sentido mais amplo e profundo, por ser admitido que, em determinada fase do desenvolvimento humano, o estudante é capaz de adquirir certos domínios a respeito de certos conhecimentos e competências. Mas, para isso, é primordial que o acesso e o desenvolvimento de tais conhecimentos e competências, sejam garantidos por meio de intervenções pedagógicas mediadoras adequadas. Isso demandaria identificar (diagnosticar) inicialmente em cada estudante o que este já conhece e sabe, e acerca de como desenvolve a sua aprendizagem, para então propor as intervenções pedagógicas mediadoras.

Detalhe importante: nessa formação o diagnóstico realizado acerca do conhecimento do estudante servirá como ponto de partida para a organização e a atuação pedagógica mediadora dos professores, tendo em vista o que se propõe e precisa saber o estudante para iniciar e progredir nos estudos e na formação. Nesse sentido, de conformidade com as teorias de Piaget e Vygotsky (*apud* Palangana, 1995),[9] aqui referenciadas como sustentação de análise da forma de abordar a organização das aprendizagens (escolares) e as condições individuais de aprendizagem, possíveis de ocorrerem em determinadas fases da vida do estudante, que, entretanto, não ocorrem esponta-

9 PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski**: a relevância do social. Summus: São Paulo, 2015.

neamente, carecerem sempre de alguma mediação. Penso que esta condição remete à maior responsabilidade sobre a opção pelo modelo, em função da necessidade de eficiência e eficácia na intervenção acadêmica e pedagógica, o que requer condições de ordem teórico-prática (conhecimento acerca dos fundamentos do modelo) e que envolve desde a capacitação dos profissionais do ensino (formação continuada) até as reais condições infraestruturais e os diferentes recursos físicos, pedagógicos e humanos viabilizadores para se trabalhar. No caso em questão, adotando a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular e a diversidade cultural, cuja finalidade é a formatação do currículo e a formação, consequentemente, afastarem-se do tratamento de massa, do bloco de estudantes ou da homogeneização.

É possível ver como, nessa formação, a prospecção de desenvolvimento biopsicossocial é extremamente particularizada e personalizada, pois, as aprendizagens não se dão ao mesmo tempo e nem do mesmo modo para todos. Para Piaget e Vygotsky (*Idem*), além de tantas outras contribuições relevantes na área, estes estudiosos mapearam as principais conquistas cognitivas obtidas a partir desse modelo e indicaram que elas se dão da mesma forma no sujeito, mediante processos internos de construção e pela mediação das interações sociais. Mas, os autores (Idem) relatam que os progressos não são iguais a todos os sujeitos, estando estes em grande parte submetidos às condições externas do meio, ao tipo de experiências vividas, às contribuições sociais e também às suas condições internas de sujeitos, muito particularmente, às estruturas mentais próprias que se estabeleceram no processo da sua formação. É possível ver também como a continuidade da aprendizagem do estudante não ocorre apenas na construção do conhecimento pelo próprio estudante, depende sempre de alguma forma da mediação do professor, das condições infraestruturais essenciais e dos recursos pedagógicos.

Mainardes (2015), ressalta que a escola em ciclos possui um potencial positivo para a construção de uma educação mais adequada à classe trabalhadora, por se tornar mais inclusiva e democrática e a política apostar na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, também por adotar um modelo de organização escolar e curricular mais flexível e permitir a criação de propostas educacionais mais progressistas e mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira. Contudo, para o autor (Idem, p. 71), a opção pelos ciclos demanda uma série de decisões, encaminhamentos e ações relacionadas aos gestores educacionais e escolares como:

> a) a criação de estratégias de participação dos professores tanto na formulação quanto no processo de implementação e avaliação da proposta;
>
> b) a garantia das condições de infraestrutura para as escolas: ampliação do espaço físico, mais professores, mais recursos pedagógicos, estratégias de suporte para alunos (classes de apoio) e professores;
>
> c) um processo de reestruturação curricular, da definição do sistema de avaliação, de orientações metodológicas, de formação permanente dos professores e demais profissionais da educação;
>
> d) a criação de estratégias de avaliação contínua e permanente dos ciclos, incluindo espaços para que os professores e demais profissionais possam expressar dificuldades, posicionamentos, resultados obtidos etc.;
>
> e) a criação de um acompanhamento dos resultados obtidos nas escolas, em especial da aprendizagem e da progressão dos alunos;
>
> f) a criação de canais de comunicação e informação dos pais dos alunos para que eles possam acompanhar e compreender as mudanças propostas e participar mais ativamente na gestão da escola.

O autor (idem) também entende que sua aplicação no ensino sistemático e formal, à continuidade e a apropriabilidade das mediações ou intervenções pedagógicas devem aproximar-se das condições características individuais dos estudantes, de modo a promoverem o seu acesso a diferentes e novos níveis de conhecimento e de complexidade. Nessa condição de aprendizagem, a progressão continuada é um fator decisivo para professores e estudantes, por visar afastar a promoção em função dos inúmeros malefícios, historicamente, questionados do modelo clássico de ensinar, de aprovar ou reprovar os estudantes.

Assim, quando no cotidiano escolar ou universitário não forem disponibilizados a mediação, os recursos pedagógicos e infraestruturais, principalmente, o que requerer recursos financeiros para atender de modo diversificado a multiplicidade de situações de aprendizagem, de ensino e não aprendizagem, em que os estudantes se encontram, a tendência é a proposta de "formação em ciclos" se desestruturar por falta de condições infraestruturais e mediação. Por isso, Mainardes (2015, p. 6) diz concordar com Libâneo (2006) sobre "[...] o sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional".

É possível ver também que a apreensão e o domínio de determinados conteúdos escolares ou universitários, em muitos casos, está subordinada à construção de conceitos anteriormente desenvolvidos pelo estudante, embora, em alguns casos, seja possível haver a necessidade por exigência de alguns conhecimentos básicos prévios. Afinal, como se sabe, o conhecimento científico obedece a determinadas lógicas, sem as quais não ocorre a apreensão e a compreensão, no máximo apenas memorização temporária. Derivaria dessa condição progressiva, talvez, o fato de na escola ou na universidade que pretender se organizar para realizar "formação em ciclos", haver atenção a necessidade de realização formadora profissional e de precisar se organizar (tendo condições estruturais e pedagógicas para isso) de forma a poder identificar no estudante o estágio (de desenvolvimento cognitivo e as competências acadêmicas) em que o mesmo se encontra, para estabelecer as bases iniciais imprescindíveis para começar a trabalhar a sua aprendizagem, visando à ocorrência de sua progressão nos diferentes ciclos.

Isso significa que, ao pretender adotar a "formação em ciclos", qualquer instituição educacional, precisa estar preparada ou se preparar para adaptar-se aos diferentes estudantes que a buscam para estudo e formação e não o contrário. Portanto, a formação em ciclos se apresenta como um processo muito diferente do modelo clássico de formação, onde cabe ao estudante adaptar-se aos interesses da escola ou da universidade. Mas, como em escolas brasileiras, lamentavelmente, ainda é praxe a predominância desse tipo de formação, provavelmente, acredito ter sido o que aconteceu na experiência desenvolvida pela UFOPA, essa questão somada à diversidade e a falta de conhecimento do corpo docente, culminou na falência e na reformulação do modelo original de formação inicial.

Detalhe relevante: nem a interdisciplinaridade e nem a flexibilidade curricular desconsideram que, ao final desse processo, o estudante tenha apreendido os conhecimentos mínimos essenciais propostos para a progressão, haja vista que, ao entrar na universidade com determinada idade biológica, esse estudante está geralmente em condições psicológicas e cognitivas de apreender determinados conteúdos científicos, aliás uma exigência necessária do ponto de vista sociológico. Caso contrário, sempre haverá o risco do ensino e da formação, ao longo do tempo, transformarem-se em segregação e seletividade, a depender da forma como seja encaminhada a formação do estudante.

A complexidade da proposta se amplia na ES porque, como sabemos, a escola básica brasileira tem produzido estudantes egressos

de um sistema de escolarização que inúmeros estudos mostram, não tem garantido aprendizagens relevantes e essenciais nem para os estudantes e nem para a sociedade. Esse fenômeno termina por provocar diferenças acentuadas, nos níveis de competências desenvolvidas e exigidas para o prosseguimento dos estudos em nível superior, onde estas diferenças produzem a divisão de saberes e, esta, pode transformar-se na divisão do trabalho no mundo capitalista, além de implicar na não equidade de acesso e permanência na universidade, por falta de base, resultando em exclusão e segregação social.

Por tudo o que consegui ler e analisar de específico sobre a experiência da UFOPA, percebi que os primeiros dirigentes da Universidade foram muito ousados ao assumirem o desafio de navegar em águas revoltas, ao creditarem confiança excessiva no modelo de "formação em ciclos", sem a imprescindível atenção e o cuidado em habilitar o seu corpo docente tão diverso e múltiplo, e por apresentar a proposta como o novo institucional, inovador na sua inserção inicial no contexto regional, sem ter se apropriado do conhecimento de base acerca dos fundamentos teóricos e práticos do que estava sendo divulgado como inovador. Era muito mais alegria e satisfação, como se observa na fala do professor Seixas Lourenço (2011, UFOPA, 10 Anos, p.15), "no tocante ao aspecto acadêmico da Instituição, é salutar mencionar que 2011 foi um marco na história da Educação Superior da Amazônia pela inovação".

Era para ser, mas não foi. Pode ser que exista, mas busquei e não encontrei registros específicos acerca de ações e atividades projetadas e planejadas para dar conta de tamanha ousadia assumida à época, por se tratar de uma universidade ainda "bebê", que teve de navegar em águas tão revoltas, sem botes e ou sem salva-vidas. Não encontrei referências pertinentes à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos de sustentação para a realização de ações acadêmico-pedagógicas tão complexas e desafiadoras, nem para os professores ingressantes e nem para os experientes.

É possível que, em razão dos mediadores da institucionalização da UFOPA terem vindo de fora, de outros estados, e por não conhecerem a região, não perceberam que, na Amazônia, as águas revoltas comportam banzeiros de facetas ímpares e diversas, que não se pode ignorar, porque sempre existe o risco de afundar e não voltar a emergir. No caso, a situação complexa envolvia a existência de cursos transpostos da UFPA e da UFRA, além dos cursos novos criados; o corpo docente era organizado por profissionais experientes em outras abordagens didático pedagógicas e os professores ingressantes vinham de origem e formações diversas, a maioria sem experiên-

cia alguma em docência e havia limitações infraestruturais características das instituições universitárias novas.

Em relação aos cursos transpostos das instituições matrizes, mesmo estes entrando em extinção, estavam em pleno funcionamento, isso oportunizava diálogos, análises e comparações entre formações, mesmo em conversas de corredores. Quanto ao corpo docente, se por um lado as águas eram revoltas porque a universidade recebeu professores experientes, muitos exerciam a docência embasados em outros fundamentos teórico-práticos, é possível que, por isso e por não verem suas experiências profissionais valorizadas, vinda de profissionais de outras regiões quando aqui existia conhecimento instalado, não acataram o modelo. Por outro lado, as águas eram ainda mais revoltas, com banzeiros altos e facetas diversas, porque os professores ingressantes eram, predominantemente, originários de formações disciplinares, muitos sem nenhuma formação para docência básica ou superior, pior, sem formação para exercer a docência universitária interdisciplinar e com pouco ou nenhum conhecimento sobre currículo acadêmico flexibilizado e sem conhecerem a formação em ciclo, portanto, sem domínio de conhecimentos pedagógicos tão específicos. Dessa forma, por empolgação e navegando em águas revoltas de banzeiros altos, lamentavelmente, o que era para ser, não foi.

Não posso afirmar convictamente, por limitação de pesquisa e por não estar em Santarém à época, mas tudo indica que houve pouco investimento institucional em formações para habilitar os professores neste exercício docente, principalmente, para os ingressantes no exercício da docência universitária, particularmente para atuarem como mediadores nas salas de aula, no exercício de uma formação tão específica e personalizada, e, provavelmente, também não foram instaladas as condições tecnológicas e materiais, imprescindíveis e suficientes para dar viabilidade ao modelo. É possível também que não tenha sido dada a atenção devida à mediação docente primordial à progressão dos estudantes ingressantes.

Busquei saber um pouco mais sobre o assunto, mas não consegui informações mais consistentes e significativas. Contudo, acerca da habilitação de professores, encontrei registros sobre formação ou habilitação de servidores no documento de Prestação de Contas Ordinárias Anual: Relatório de Gestão do exercício de 2011 (2012, p.18) e em outros relatórios, embora a preocupação fosse mais a capacitação para servidores técnico administrativo pertinente ao processo de formação da estrutura organizacional, conforme a seguir:

> Nesta perspectiva, iniciou-se o processo de formação da estrutura organizacional das unidades, capacitação de servidores, organização dos processos administrativos e pedagógicos. Em paralelo, trabalhou-se na aquisição de materiais de apoio administrativo para montar e equipar os ambientes acadêmicos, administrativos, laboratoriais, bibliotecas, salas de aula, com o mínimo de estrutura possível para receber os discentes, técnicos e docentes.

Depois de analisar vários registros encontrados sobre essa formação original, é possível deduzir que os mediadores responsáveis pela instalação do modelo de formação também desconsideraram a falta de base comum dos estudantes ingressantes, talvez, por acreditaram que por se tratar de ensino superior, estes poderiam progredir de um ciclo a outro em seus próprios ritmos, em cumprimento as exigências institucionais, quando a teoria diz que neste trânsito há necessidade de múltiplos recursos e da mediação de professores, inclusive, para atendimentos mais personalizados, porque na proposta de formação cada estudante é um. A flexibilização curricular parece ter recaído apenas nos tempos despendidos pelos estudantes, na perspectiva de que tudo dependia das suas capacidades biopsicossociais para o atingimento dos resultados almejados pela instituição, e não nos desempenhos esperados como aprendizagem dos estudantes.

Se foi dessa forma, e parece ter sido, no exercício da prática de ensinar e aprender, a atenção se voltou de fato para os resultados esperados pela instituição, sem a devida atenção às aprendizagens e não aprendizagens dos estudantes ingressantes. Também pode ser que exista, mas eu não consegui acessar, registros específicos acerca do uso de instrumentos de coleta de dados, como testes para diagnosticar as condições cognitivas dos estudantes ingressantes ou sobre a falta de conhecimentos prévios, diagnóstico que no modelo é essencial, inclusive, para orientar a mediação dos professores e o uso das tecnologias diversas. Isso me faz pensar que, desde o início, a "formação em ciclos" foi abalada em seus pressupostos e em suas bases fundantes e basilares.

Concluindo, penso que as falhas processuais produziram os desacertos, os conflitos e o desconforto institucional, tanto é que, em menos de um quinquênio, a UFOPA teve de rever seu Modelo Original de Formação, ao que tudo indica, por inadequação da sua aplicação teórico prática, pela não ocorrência das mediações personalizadas e pela falta de instalações e condições para maturar e consolidar um modelo formativo tão personalizado. Ainda bem que, mesmo navegando em águas tão revoltas e desafiadoras,

de banzeiros altos e das fortes divergências internas, a IFES se empenhou e conseguiu fazer o possível até os efeitos dissonantes da "formação em ciclos" serem revistos e reformulados. Felizmente, não apenas por empolgação e alegria se decide a respeito de questões sérias, mas, por decisão e determinação também.

7.2.3 Tudo começou com o "gira-mundo": o Parfor apresenta a UFOPA à sociedade regional, no Oeste do Pará

Os documentos da criação e instalação, mostram a inserção da presença e funcionalidade da UFOPA no contexto interiorano da Amazônia, foi projetada para que disponibilizasse formação inicial e continuada, via cursos de graduação, pós-graduação e extensão, presenciais ou não, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, com currículos flexíveis e o incentivo à interação entre a educação superior e a básica.

Desse modo, num universo onde "tudo" ainda não é o suficiente, onde o mais robusto realizado ainda é débil e insignificante, o objetivo institucional só podia ser contribuir para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da Amazônia, por ser, a região, localizada e alojada no País e por suas imperiosas problemáticas. Nesse universo regional complexo e diverso, a "jovem" universidade tem-se empenhando de forma séria para tornar visível propostas de desenvolvimento social sustentável para a região e o estado do Pará, com vistas a melhorar sua inserção no cenário educacional brasileiro e contribuir para a inserção do Brasil no cenário educacional internacional de forma competente e qualificada.

Convém ressaltar que essa ampla inserção foi prevista desde o início e apresentava características próprias, regionais e forte preocupação com a Amazônia e suas relações, consta no Documento de aditamento do PDI 2012 – 2016 (2015, p. 24).

> A inserção regional da Ufopa pode ainda ser caracterizada pela sua estrutura organizada em unidades acadêmicas temáticas, focadas na interdisciplinaridade, potencialidades regionais (entre as quais destacamos a biodiversidade florestal e aquática, potencial mineral e diversidade social) e na formação de professores da educação básica. Essa inserção regional dá-se também pela oferta dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado [...].
>
> Quanto à inserção nacional e internacional da Ufopa, as ações ocorrem pelas atividades da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, por meio da Assessoria de Rela-

> ções Nacionais e Internacionais (Arni), criada em maio de 2010. O diálogo praticado pela Arni com as instituições locais, nacionais e internacionais tem como base a importância do bioma Amazônia na construção das relações de parceria bilaterais ou multilaterais. A interação acadêmico-científica e tecnológica com instituições estrangeiras considera a conservação ambiental, mas, sobretudo, as melhorias socioeconômicas da população amazônica e a inclusão da região em cenários de desenvolvimento global.

Ainda sobre essa inserção e no acatamento ao cumprimento da sua responsabilidade social e educacional, independente dos desacertos, desde o início do seu funcionamento, coube à UFOPA transformar exclusão educacional em inclusão social, com a devida atenção às potencialidades regionais, nacionais e internacionais, além de assegurar a paraenses e amazônidas o prosseguimento nos estudos como direito social fundamental.

No cenário posto, o funcionamento da nova IFES brasileira começava no Oeste do Pará, com a execução da oferta de cursos de licenciaturas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor),[10] porque ao compor seus encaminhamentos estruturais iniciais, ainda no segundo semestre de 2009, apoiada e assessorada pela UFPA, a UFOPA aderiu ao Parfor para somar com a região, quando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2007, trouxe à luz uma antiga preocupação dos educadores paraenses como vimos em capítulos anteriores. No período, a educação básica no Pará voltou a estar entre os mais baixos índices educacionais do País, em formação de professores – era reafirmado o propósito das IFES regionais com essa formação, nas suas áreas de abrangência geográfica.

Pelos dados do Educasenso 2007, naquela época, só na rede pública de educação básica do Pará, como consta no texto do Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009), que havia cerca de 125.000 funções docentes sendo exercidas por profissionais sem a qualificação adequada no estado do Pará. Na Região Oeste do Pará, entre os 14.529 professores da rede pública do estado, em atuação nos municípios integrantes das quatro Unidades Regionais de Educação (URE) da região, a situação se apresentava, conforme mostra a Tabela 12 abaixo.

---

10 Programa emergencial do Governo Federal instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) [...], visando induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica com formação inicial e continuada para que estes pudessem obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e contribuíssem para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País.

Tabela 12- Quadro Geral de Professores com formação compatível ou não com as funções docentes exercidas em municípios integrantes das URES da região Oeste do Pará – 2007.

URE	MUNICÍPIOS INTEGRANTES	PROFESSOR LICENCIADO ATUANDO NA ÁREA DE FORMAÇÃO	PROFESSOR LICENCIADO ATUANDO EM ÁREA DIFERENTE DA FORMAÇÃO	PROFESSOR COM FORMAÇÃO SUPERIOR SEM LICENCIATURA	PROFESSORES SEM FORMAÇÃO SUPERIOR
5ª URE Santarém	Aveiro, Belterra, Santarém.	892	1.755	169	3.145
6ª URE Monte Alegre	Almeirim, Monte Alegre, Prainha,	170	307	16	1.665
7ª URE – Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa.	413	503	66	2.928
12ª URE – Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas.	294	443	72	1.691
	TOTAIS	**1.769**	**3.008**	**323**	**9.429**

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará SEDUC-IESP (2009).

No atendimento a esta problemática, as Instituições de Educação Superior Pública do Pará (Iespp) e a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), promoveram, por meio de um protocolo de intenções, uma ação interinstitucional de cooperação entre as IES públicas do Pará. Essa ação foi formalizada pelo Protocolo SEDUC-IES, assinado em dezembro de 2006. Tomada a decisão, transcorreu a reformulação de proposições e procedimentos para execução conjunta no ensino público, com o objetivo de melhorar a educação pública no Pará. Consta no Plano de Formação Docente do Estado Pará (2009, p. 8) que:

> As instituições de ensino componentes desta cooperação são o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET- PA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.
>
> Em 13 de junho de 2008, atendendo solicitação da Secretaria de Estado de Educação, o Protocolo participou de uma reunião com o objetivo de propor encaminhamentos para a elaboração de um plano de formação docente que possibilite a reversão dos índices

de escolarização da Educação Básica revelados pelo IDEB/MEC. Além das instituições componentes do Protocolo, a Secretaria de Educação convidou a União Nacional dos Dirigentes Municiais de Educação – UNDIME, que se fez representar por seu presidente. Desde então, o Protocolo SEDUC-IES vem dedicando-se à elaboração desse projeto denominado de Plano de Formação Docente do Estado Pará.

Assim, assessorada e orientada por sua tutora, a UFOPA aceitou compor no empenho institucional regional para o alcance dos objetivos do Protocolo SEDUC-IES. Além disso, o Parfor se constituía como possibilidade de impactar a estratégia de integração da Universidade com a educação básica da região, como um dos mecanismos de inserção social e de contribuição para melhorar a qualidade da educação básica na sua abrangência. Dessa forma, a atuação nos seus *Campi*, da sede e fora da sede, começava com a execução do Programa de Formação de Professores, uma decorrência da parceria da instituição recém-criada com o MEC/Capes, o Governo do Pará e as prefeituras municipais, que acolheram o programa para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A atuação da UFOPA no Parfor, iniciou em 2010, ofertando de cursos de graduação (licenciaturas plenas e integradas) forma 39 primeiras turmas (1ª licenciatura do Parfor), que funcionaram em Santarém e, depois, nos municípios onde foram instalados depois os seus *Campi* regionais, estando incluído o município de Almeirim, que faz parte da área de abrangência da Instituição, embora não comporte um *Campus*, mas antes, ali funcionou um Núcleo Universitário de formação de professores da UFPA, conforme Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 - Cursos autorizados pelo MEC a serem ofertados pela UFOPA via PARFOR - 2010

CURSOS	CH	PORTARIAS	DATA	TURMAS
Biologia/Química	3.380h	n. 40/MEC (Art. 63, § 1º)	12/12/2017	07
Letras (Port./Inglês)	3.240h	n. 136/SERES/MEC	09/05/2016	08
História/Geografia	3.600h	n. 412/SERES/MEC	26/08/2016	08
Matemática/Física	3.030h	n. 181/SERES/MEC	12/05/2016	08
Pedagogia	3.240h	n. 815/SERES/MEC	29/10/2015	08

Fonte: Relatório Geral do Parfor (2015 a 2017).

Todos os cursos de graduação ofertados estavam vinculados ao Instituto de Ciências da Educação (Iced), da UFOPA, e foram ofertados em con-

formidade com a experiência de interiorização empreendida pela UFPA, no Regime Intervalar Intensivo. Desde o início da sua institucionalização, embora todas as licenciaturas se encontrassem alojadas no Iced, o Parfor ficou sob a coordenação direta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, essa decisão foi mantida, mesmo sendo bastante questionada. Somente a partir de 2015, após a manifestação do Conselho do Instituto, a Coordenação Geral Institucional do Parfor passou a ficar sob a responsabilidade do Instituto.

O Parfor é o resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e das instituições públicas de educação superior, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores das escolas públicas, em exercício e sem a formação adequada. Apresenta por objetivo principal garantir aos professores em exercício na rede pública de educação básica a obtenção da formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), por meio da implantação de turmas especiais exclusivas, estando esta formação sob a responsabilidade: da União (MEC/CAPES); das universidades; dos estados; do Distrito Federal e dos municípios (prefeituras e secretarias de educação).

Na fase de formatação do Parfor, em 2007, após a adesão ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios tiveram de elaborar os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), para demonstrar as suas necessidades relacionadas à formação de professores, com vista a assegurar a formação exigida pela LDB de 1998 a todos os professores atuantes na educação básica. Depois dessa demanda ser enviada pelos estados e municípios ao Ministério da Educação, foi instituído o Decreto n° 6.755/2009, que instalou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade era organizar, junto aos estados, municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada desses profissionais.

Esta ação política visava atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público e foi regulamentada pela Lei n. 10.172/2001; Lei n. 11.273/2006; Parecer n. 08/2008-CNE; Portaria Normativa n. 09/2009-MEC; Resolução n. 01/2009-CP; Resolução n. 44/2009-FNDE/CD; Resolução n. 48/2009- FNDE; Resolução n. 13/2010-MEC, além do Ofício Circular n° 011/2011- CGDOC/DEB/CAPES.

Após a aprovação do Decreto n. 6.755, de 29/01/2009, era instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) garantir fomento aos programas de formação inicial e continuada, tendo como outra providência "projetar uma oferta superior a 400 mil vagas nos 25 estados que aderiram à formação inicial que deveriam iniciar no 2° Semestre de 2009 – o que só ocorreu a partir de 2010 na região". Até fevereiro de 2010, 106 IES públicas (35 estaduais e 71 federais) haviam aderido ao Parfor.

No Oeste do Pará, a formação de profissionais da educação básica era novamente apresentada como uma ação importante e relevante socialmente à região. Qualquer semelhança não é mera coincidência. Era o "gira-mundo"[11] de volta outra vez e, ao que parece, a sua presença não será por muito tempo. Em 2010, a UFOPA matriculou 1.750 professores/estudantes, em turmas ativas nos municípios onde funcionariam os seus sete *Campi* instalados: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém e Almeirim, na região da sua área de abrangência.

Segundo consta no Relatório Geral do Parfor (2015 – 2017), a oferta de cursos de graduação por meio do programa foi sucessiva e gradual, de forma que em 2015, a Instituição já contava com 1.466 professores da educação básica formados, originários das 61 turmas iniciadas nos anos de 2010 e 2011, cujos professores/estudantes haviam concluído os seus cursos. Contava com 1.229 novos professores/estudantes matriculados e até o final daquele ano, foram formados mais 905 professores/estudantes da educação básica remanescentes das primeiras turmas e os originários das turmas de 2012.

Como é de praxe ser observado no Brasil, em relação à formação de professores para a educação básica, a oferta de cursos superiores por meio de programas como o Parfor, apesar da euforia do novo, por herança histórica, também apresentou inúmeras dificuldades desde o início da sua execução. Primeiro, pela necessidade da oferta de grande número de cursos e turmas e, segundo, pelo fato do quadro docente não ser totalmente composto por servidores das instituições envolvidas.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará a situação não foi diferente. O programa enfrentou inúmeros problemas internos, inclusive, alguns sérios decorrentes do desacerto inicial. Um problema se relaciona com a atuação dos professores, amenizado pela parceria estabelecida com a rede pública estadual de ensino básico, que cedeu professores da rede, com pós-graduação, para participarem da formação. Todavia, mesmo esta parceria

11 Diz-se de um ser sem referencia ou endereço fixo, que vive perambulando sem rumo certo. Figurativamente é alguém que não se firma na vida e é afeito a muitos passeios e viagens constantes, que gira de cidade em cidade sem rumo ou parada certa e tempo determinado.

sendo uma das condições exigidas pela Capes para a instalação do programa, não era fácil para a rede estadual liberar seus professores pós-graduados e dar viabilidade às etapas do Parfor, mesmo os cursos ocorrendo nos períodos das férias escolares e professores recebendo bolsa para participarem, também porque os períodos de férias escolares não coincidiam com os da IFES.

O "gira-mundo" aqui representa uma herança histórica da educação brasileira que, de tempos em tempos, gira no interior do País pela necessidade de formar professores da educação básica. De repente, cá está outra vez o "gira-mundo", em seu giro pelo "Brasil da Amazônia" como o ente que não se firma em tempo e em lugar nenhum, afeito a viagens de idas e vindas, com voltas frequentes ou não, desde o passado histórico remoto dessa formação, na educação brasileira, que certamente voltará em futuro próximo, para mais outro giro com a mesma finalidade. O "gira-mundo" se move por estados e municípios de forma esporádica e passageira, como sempre, no ir e vir de um círculo histórico viciado que não se fecha, a depender sempre do querer ou não querer de governadores e prefeitos e suas plataformas governistas e da boa vontade das instituições formadoras.

Uma condição imposta por um Estado nacional para quem a formação de professores, indistintamente, não tem representado historicamente uma preocupação real e não é tratada com a devida seriedade, estando submetida as conveniências ou inconveniências governistas, quando deveria se tratar de uma política pública regular do Estado nacional e não de governos. Mas compreendo que este ir e vir do "gira-mundo", não se deve apenas a ausência do Estado nacional, se deve também ao fato de ainda não existir na estrutura organizacional das IFES brasileiras, uma unidade, setor, divisão, coordenação ou algo similar que se destine a promover e coordenar a formação de professores da educação básica, como uma política voltada a atender as redes de escolas com esta formação específica por iniciativa institucional, independentemente de existirem ou não Institutos de Ciências da Educação, instalando uma ação a ser financiada com regularidade pelo Estado nacional, o que eliminaria a presença esporádica do gira-mundo.

Assim, por não existirem também estas políticas institucionais, o "gira-mundo" está sempre à espera dos gritos e apelos da sociedade e à espera de quem o acolha e o financie esporadicamente. Acredito ser esta a razão da formação dos professores da educação básica não se consolidar no Brasil – rola, rola, embola, mas não decola. Reitero, isso demostra haver falta de atenção não apenas por parte do Estado nacional. Se houvesse maior atenção e empenho político instituído com essa finalidade, talvez, a atuação das

IFES públicas nessa formação servisse para minorar ou extinguir as muitas formações privadas semipresenciais, ocorridas em finais de semana ou em dias presencias esporádicos no mês, e as parcerias eleitoreiras estabelecidas apenas para a obtenção de votos. Como é de conhecimento público, o saldo dessas formações aligeiradas termina recaindo sobre as universidades públicas, que, por sua vez, acabam arcando com as críticas de não formarem bem os professores da educação básica e pelos baixos desempenhos das escolas básicas brasileiras, como se fossem as únicas a formarem esses profissionais no País, nos estados e municípios – ledo engano.

Contudo, verdadeiramente, no Brasil do Oeste paraense, foi através da oferta de cursos de graduação, por meio do Parfor, que a UfOPA foi apresentada e impactou estrategicamente a região, ao iniciar sua atuação, promovendo a integração da educação superior com a educação básica. Em todo o País, o programa se transformou no mecanismo qualificador da inserção social e da contribuição das universidades públicas para a melhoria da qualidade da educação básica nas regiões brasileiras, particularmente, no interior.

Como vimos, e muitos registros mostram, são inúmeras as críticas que acompanham esse tipo de experiência de formação, nesse caso, principalmente, pelas fragilidades observadas na execução do Parfor. Na UFOPA, não aconteceu diferente do que ocorreu em outras IFES, mas as questões eram discutidas e solucionadas ou amenizadas no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (Forprof-PA); no Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor; e no Fórum Regional de Coordenadores Institucionais do Parfor Norte.

Na Instituição, sobressai a limitação de espaços para o funcionamento de todas as turmas do programa – o que dependeu fortemente da cedência de escolas das redes públicas para este funcionamento –; a falta de corpo técnico-administrativo para atender ao programa; a difícil definição das atribuições da Coordenação Geral Institucional; a falta de autonomia para Coordenação Geral Institucional executar o programa. Isso contribuiu para ocorrências sérias no processo, também pelo fato de que, somente a partir de 2015, a Coordenação Geral Institucional do programa passou a ser assumida pelo Iced, com a oferta de cursos, melhorando, significativamente; também devido aos apelos para a UFOPA regulamentar questões essenciais para o funcionamento do Parfor.

Após a realização dessa transição, em 2016, com a UFOPA contando com 44 turmas do Parfor em funcionamento no Iced, foi possível instalar um quadro docente de referência do programa, composto, prioritariamente, por

professores da instituição, obrigatoriamente, com qualificação (mestrado ou doutorado) em educação, na área da sua atuação, e foi possível também contar com professores colaboradores externos, submetidos a processo seletivo simplificado especial, seguindo as orientações do manual operativo do programa. Nos *Campi* fora da sede, para a composição do quadro docente, além de professores do *Campus*-Sede, foi possível envolver professores colaboradores locais, obrigatoriamente, pós-graduados. O calendário acadêmico do Parfor passou a ser referendado pelo Consepe e isso fez uma enorme diferença, por viabilizar e agilizar as providências necessárias à programação das etapas, em tempo hábil, o que facilitou a participação dos professores externos.

A estrutura organizacional e a gestão do Parfor, na universidade, abrangiam: a) no Município de Santarém (no Iced), onde foi destinado um espaço para funcionar a Coordenação Geral Institucional e as coordenações de cursos, o instituto alojava parte das turmas e a outra parte era alojada em outros espaços, na instituição e fora dela, em escolas públicas; b) nos Municípios de Óbidos e Oriximiná, nas instalações das unidades onde funcionavam as coordenações locais e as salas de aula; c) nos Municípios de Juruti, Alenquer, Monte Alegre, Itaituba e Almeirim, as instalações funcionavam em escolas cedidas pelas prefeituras e; d) a participação da Coordenação Geral Institucional nos diferentes Fori, como referido.

Nessa experiência de formação profissional, em nível de graduação, a UFOPA chegou a contar com um número significativo de 108 turmas do Parfor, até 2018, distribuídas em diferentes municípios, conforme vê-se na Tabela 13 abaixo.

Tabela 13 – Número de Turmas do Parfor por Município – 2010 a 2018.

MUNICÍPIOS	TURMAS
Alenquer	16
Almeirim	07
Itaituba	14
Juruti	09
Monte Alegre	09
Óbidos	14
Oriximiná	13
Santarém	26
TOTAL	**108**

Fonte: Relatório Geral do Parfor (2015 a 2017).

A Gestão Acadêmica e Administrativa do Parfor, desde o início apresentou problemas, ainda que, depois de ser assumido pelo Iced, essa con-

dição tenha sido minimizada. Isso, talvez, em razão da gestão do programa passar a envolver, além da Coordenação Geral Institucional, uma Coordenação Institucional Adjunta, além das coordenações dos cursos ofertados em Santarém (no Iced), e dos coordenadores locais de cada *Campi* regional e do Núcleo Universitário de Almeirim. O baixo apoio técnico era muito questionado, pois mesmo no auge da oferta de turmas o programa contava apenas com um administrador, um secretário executivo, dois assessores pedagógicos para atender todos os cursos da sede e fora da sede, um Assistente em Administração e dois estudantes bolsistas – embora, com empenho hercúleo e alguns revezamentos, tenha sido possível dar conta da responsabilidade satisfatoriamente.

Pertinente ao funcionamento dos cursos, cabia à UFOPA a alocação de professores qualificados para ministrar as aulas; promover eventos acadêmicos e interativos que agregassem mais valor aos cursos e a formação, no intuito de oferecer ensino integrado de qualidade; e, fora de sede dispor, de um coordenador local, de início, um servidor da instituição, depois, um indicado pelas Secretarias de Educação de cada município, respectivamente, para acompanhar e assessorar os professores e os estudantes em suas ações e atividades, e com o papel de promover a interlocução com a Coordenação Geral Institucional e outros setores da instituição, com a rede de escolas públicas e a sociedade locorregional.

As despesas relativas ao apoio acadêmico-pedagógico e administrativo ocorriam por conta do aporte financeiro disponibilizado e discriminado no Termo de Adesão. O encaminhamento de diárias e passagens era de responsabilidade do Iced/UFOPA, mas o pagamento de bolsas aos professores e coordenadores era de responsabilidade da Capes, com o acompanhamento e a mediação da Coordenação Geral Institucional e, em sua ausência, da Coordenação Adjunta. O acompanhamento das atividades que viabilizavam o Parfor era realizado pela Coordenação Geral Institucional e pelos coordenadores de cursos, com o aporte institucional e o suporte dos coordenadores locais fora da sede.

Entretanto, inquestionavelmente, com o Parfor, a Instituição realizou uma ampla e significativa inserção na abrangência regional, o Programa foi útil para a UFOPA garantir retorno social, já no início do seu funcionamento, tanto é verdade que entre 2010 e 2017, foram ofertadas 105 turmas na sua região de abrangência, totalizando 3.852 professores/estudantes matriculados. Nos anos de 2014 e 2015, não foram ofertadas novas turmas porque o conceito geral da instituição não a habilitou. Após o Governo Federal autorizar a con-

tinuidade do Parfor em 2018, a UFOPA, já habilitada, teve a sua participação reduzida para a oferta de apenas três turmas: uma em funcionamento no *Campus* Óbidos, Curso de Licenciatura em Pedagogia e duas em funcionamento no *Campus* Oriximiná, Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática. O programa encerrou em 2022. Todavia, verdadeiramente, a inserção regional inicial da universidade, na Região Oeste do Pará, foi fortemente marcada pela execução do Programa Nacional de Formação de Professores.

Vale registro, eu era Vice-Diretora do Instituto de Ciências da Educação (ICED), e com a vinda do programa para o instituto, o Conselho da unidade decidiu que caberia à Vice-Direção assumir a Coordenação Geral Institucional do Programa e coube a mim essa responsabilidade, no período de 2015 a 2017 – razão de conhecer razoavelmente bem essa experiência inicial da UFOPA na sociedade regional. A experiência foi desafiadora, complexa e delicada, por produzir e apresentar inúmeras ocorrências e decorrências, mas foi também significativa e rica em aprendizagens profissionais e humanas, principalmente, pelos resultados concretizados na formação, em nível de graduação, a um elevado número de profissionais da educação básica, tanto em Santarém e redondeza, quanto da ampla região de abrangência intrarregional.

Ao buscar informações mais específicas sobre o funcionamento de universidades, indistintamente, constatei que a razão de ser desta é a realização da sua missão, traduzida no cumprimento das suas finalidades estatutárias e das metas estabelecidas, por sua gestão acadêmica e administrativa e seus diferentes colegiados, expressas sabiamente em ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão e no atendimento qualificado à sociedade. Por isso, penso que ao aderir ao Parfor, a UFOPA viu ali a possibilidade de iniciar a sua atuação regional, dizendo à sociedade regional a que veio, enquanto Instituição formadora de mão de obra e de cidadãos, principalmente, começando por formar professores para a educação básica – uma tradição herdada historicamente. A tarefa não foi fácil, mas a responsabilidade foi cumprida com retorno positivo na sociedade regional. Se for acatada a lógica da tradição de formar professores para a educação básica, penso que essa formação merece maior e melhor atenção da UFOPA, por se tratar de uma carência de formação de alta demanda regional e intrarregional e uma tradição herdada que marca fortemente a sua natureza histórica e política.

Hoje, sem a oferta de cursos por meio do Parfor e de cursos de licenciatura nos *Campi* regionais e a partir deles – pois apenas o *Campus* Óbi-

dos realiza a oferta regular e permanente de um Curso de Licenciatura em Pedagogia e deve ofertar licenciatura em História, pelo Programa Forma Pará –, a defasagem por formação de professores da educação básica tem se ampliado bastante, principalmente, nas escolas do campo e nas disciplinas especificas. Essa ausência deve representar uma alta demanda retida em toda a região, o que exige uma responsável e significativa decisão da Instituição, do Iced e dos *Campi* regionais, principalmente, para diagnosticar a situação nas intrarregiões do entorno geográfico dos *Campi*.

Entretanto, é verdadeira a informação de que, no período entre os anos de 2010 a 2021, a UFOPA não só iniciou e ampliou a sua inserção e atuação na Região Oeste do Pará, como disponibilizou uma significativa formação, em nível de graduação, em pontos geográficos estratégicos dessa região, qualificando professores da educação básica, para os diferentes municípios da sua área de abrangência.

7.3 A UFOPA E O MODELO ACADÊMICO ATUAL: OS CAMINHOS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com a Lei da criação, a UFOPA foi projetada para "ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover extensão universitária" (2009). Para atender a essa expectativa, foi preciso elaborar e aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento Estratégico e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), da Instituição. Hoje, a UFOPA se propõe por missão a "produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, a inovação e o desenvolvimento na Amazônia", de início teve por visão de futuro "ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento" (PDI, 2012-2016), a visão foi reelaborada e a UFOPA passou a pretender "ser referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos" (PDI, 2019-2023).

Para atender à Constituição Federal do Brasil de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) às demais regulamentações nacionais gerais e específicas e diretrizes internacionais na educação superior, o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis. No atendimento a esse determinante, a UFOPA segue diretrizes e encaminhamentos constantes no Estatuto, no Regimento Geral, no Plano de Desenvolvimento Institucional e nas demais regulamentações específicas, instrumentos de gestão (acadêmica, administrativa e financeira) orientadores do planeja-

mento institucional, considerando: a filosofia de trabalho, a missão, a visão de futuro, os princípios, os valores institucionais, as Diretrizes Pedagógicas contempladas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Regimento da Graduação e da Pós-Graduação, nos Projetos Pedagógicos dos diferentes cursos e nos diferentes editais, componentes instituídos que orientam e dão forma a sua estrutura organizacional e didático-pedagógica, as ações, atuações e atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas e a serem desenvolvidas e disponibilizadas em tempos determinados.

Na consolidação da sua missão, da visão de futuro e dos seus fins, princípios e valores a UFOPA realiza: a) ensino superior, visando à excelência acadêmica, científica, profissional e humana, nas diferentes áreas do conhecimento, estimulando a criação cultural e a inovação; b) pesquisa e atividades inovadoras nas ciências, nas tecnologias, nas letras, nas artes e na filosofia, respeitando e valorizando os saberes culturais tradicionais; c) extensão universitária, aberta à participação e interação com a comunidade, promovendo sinergias entre o conhecimento gerado no âmbito acadêmico e a sociedade, visando ao desenvolvimento social, cultural, artístico, científico, tecnológico e econômico; d) qualificação e capacitação permanente de seus servidores; e e) cooperação e parcerias, visando o desenvolvimento regional, nacional e internacional, o compartilhamento de conhecimento e o empreendimento de uma cultura de solidariedade e paz.

Tem por finalidade precípua ofertar ensino de qualidade, cujas diretrizes gerais são: (1) a excelência acadêmica, por meio do uso de tecnologias educacionais; (2) a promoção de modelos curriculares inovadores, buscando, para isso, ampliar e diversificar as oportunidades educacionais, potencializar a vocação regional e promover a interdisciplinaridade no ensino, pesquisa, extensão; (3) a articulação com a sociedade, buscando fortalecer a integração da educação superior com a educação básica; e (4) a produção do conhecimento científico, tecnológico e de inovação, visando à sua ampliação e disseminação.

A política acadêmica e intelectual e o seu modelo acadêmico se pautam em valores institucionais de formação democracia e pluralismo, inclusão, compromisso ambiental, ética e autonomia e em princípios filosóficos institucionais: responsabilidade social e pública; pertinência e desenvolvimento humano sustentável; interculturalidade e inclusão; relevância científica, artística e sociocultural; interdisciplinaridade; inovação e interatividade. Tem por objetivo "formar cidadãos capazes de transformar a rea-

lidade social, valorizar a diversidade cultural e a preservação ambiental e contribuir para o avanço científico e tecnológico da Amazônia" (PPI, p. 36).

Com a disponibilidade do ensino de graduação, a UFOPA se propõe a oferecer para a região um ensino de qualidade, tendo como diretrizes: indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão; excelência acadêmica; responsabilidade social; fortalecimento de modelos acadêmicos curriculares inovadores; potencialização e respeito à diversidade regional; interdisciplinaridade e integração; inovação; articulação com a sociedade; promoção de ações vinculadas à educação básica; apropriação, criação e socialização de conhecimentos; formação continuada; inclusão e; ações afirmativas (Idem, p. 37). Propõe garantir formação inicial e continuada aos estudantes e integrar a educação superior com a educação básica, por meio de ações de iniciação científica e de estratégias acadêmicas produzidas nos diferentes estágios curriculares e de trabalho.

Para atender a essa finalidade, os cursos superiores oferecidos à sociedade atendem aos Parâmetros Curriculares Nacionais específicos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as regulamentações e a regulação nacional, além de diretrizes e encaminhamentos internacionais, visando formar profissionais e cidadãos capazes de transformar a realidade social e ambiental, valorizando a diversidade cultural e contribuindo para o avanço científico, tecnológico e de inovação. A Universidade dispõe, para dar viabilidade a essa finalidade, da gestão de mediação da Proen, da Proppit, da Procce e da Proges em interconexão com a Proad, a Progep e as diferentes unidades acadêmicas (Institutos Temáticos e *Campi* regionais), sustentada pelas orientações do PDI, do PPI e do novo Regimento da Graduação (Resolução n. 331/2020).

Na graduação, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a UFOPA prima pela inovação na oferta deste ensino organizado em bacharelados profissionais, bacharelados interdisciplinares, licenciaturas plenas e licenciaturas integradas em diferentes áreas do conhecimento, tendo por base a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular, a formação continuada e a mobilidade acadêmica, com duração entre quatro e cinco anos, a depender do curso e da amplitude da área de formação escolhida. Compondo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o ensino assegura ao estudante que busca por formação nos níveis de graduação, pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) e extensão, a possibilidade de um desempenho qualificado com pesquisa, em uma profissão, numa área específica de conhecimento e na produção da pesquisa, de tecnologias e inovação.

Assim, em termos de funcionalidade acadêmica, seja nas unidades acadêmicas do *Campus*-Sede e nos *Campi* regionais, indistintamente, as ações finalísticas ocorrem de forma indissociável e integradas nas suas diferentes subunidades acadêmicas (programas e cursos). As atividades de pesquisa e de extensão estão imbricadas às atividades de ensino e mantêm com este uma forte interconexão e integração, inclusive, replicada em outras ações de natureza acadêmica e pedagógica mais específicas, via Projeto Pedagógico Institucional. Sobre essa condição acadêmica primordial, consta no PDI 2019 – 2023 (p. 34), conforme abaixo:

> Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se encontra estruturado com base nas dimensões: princípios filosóficos, que fundamentam as diretrizes da formação acadêmica na Ufopa, em consonância com a missão, a visão e os valores e princípios da Instituição; políticas institucionais, que abrangem a atuação e as ações da Ufopa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de reafirmar a integração destas dimensões para consolidar a inserção cidadã do egresso na realidade amazônica e no cenário nacional e internacional; e organização didático-pedagógica, que explicita a organização da estrutura acadêmica e pedagógica dos cursos de graduação e de pós-graduação, a política de inclusão, de acesso e de permanência na Instituição, em atendimento à legislação oficial e às normativas institucionais.

Dessa forma, a sua estrutura acadêmico-pedagógica se sustenta em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial, em funcionamento no *Campus*-sede e nos *Campi* regionais. O ensino inclui o ensino teórico e prático, práticas pedagógicas complementares às aulas, estágios curriculares supervisionados obrigatórios, práticas de campo, práticas laboratoriais, vivências diversas, jornadas acadêmicas, seminários, simpósios, workshops, entre tantos outros eventos. Existe empenho da instituição em ampliar o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas, estimular a incorporação de tecnologias de informação à educação e de instituir programas de capacitação tecnológica.

Portanto, com vistas ao propósito acadêmico dessa indissociabilidade e integração, por suas diferentes unidades acadêmicas e subunidades, tanto do *Campus*-Sede quanto dos *Campi* regionais, a UFOPA tem se empenhado para firmar e garantir qualitativamente, ensino, pesquisa e extensão e a integração entre a educação superior e a educação básica, buscando meios para a viabilização em diferentes formas de intercâmbios visando promover e incentivar a inovação e a internacionalização de conhecimentos.

Por meio da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), além de outras assistências disponibilizadas pela Proen, a Procce e a Propitt, em articulação com a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a Política Institucional de Gestão Estudantil, a UfOPA disponibiliza bolsas que auxiliam os estudantes a permanecerem e se formar na IFES, com vistas a obter uma alta taxa de sucesso principalmente na graduação. Nessa perspectiva é estimulada a participação de estudantes em pesquisas, projetos de monitoria, mobilidade acadêmica externa temporária nacional, iniciação científica, participação em eventos científicos nacionais e internacionais, projetos de extensão e eventos culturais e artísticos.

Desde a sua caminhada histórica inicial, seguramente, a UFOPA projetou e vem realizando sua gestão acadêmica, pedagógica e administrativa para ser capaz de estabelecer equilíbrio entre qualidade acadêmica e responsabilidade social, integração pensada para promover e cultivar educação superior pública qualificada, em nível de graduação e pós-graduação, para consolidar o seu formato multicampi e primar por uma formação democrática, interdisciplinar, inclusiva, intercultural e inovadora, com o compromisso e a responsabilidade de formar recursos humanos de alto nível: profissionais e cidadãos qualificados, competentes, humanizados, éticos e socialmente referenciados, como consta no PDI (2019-2023).

7.3.1 A UFOPA na dinâmica do Modelo Acadêmico Original: por entusiasmo e alegria decidiu-se por navegar em águas revoltas

Como vimos, para dar materialidade ao sistema integrado de educação inicial e continuada e disponibilizar formação graduada inicial à sociedade, a UFOPA adotou como modelo acadêmico original a "Formação em Ciclos". No funcionamento inicial dos cursos oferecidos pela Instituição, a formação começava com temas mais gerais com o propósito de iniciar o "Ciclo de Formação Geral", partindo de conhecimentos gerais versando sobre cultura, ciência e meio ambiente, direcionados às questões amazônicas, na perspectiva de garantir aos estudantes ingressantes uma visão integrada da realidade, a partir de processos observados na natureza e na sociedade regional. A preocupação era situar o estudante ingressante no contexto regional, partindo de aspectos fundamentais mais gerais, com vistas a orientá-lo a estabelecer correlação entre estes aspectos e o contexto regional, suas características e suas problemáticas contemporâneas. Dessa forma, a IFES procurava estabelecer

coerência entre a construção da sua identidade amazônica e o atendimento aos pedidos e apelos das populações da região.

Convém esclarecer que, a partir das ações originadas da política de expansão que oportunizou a criação da UFOPA, ocorreram duas tentativas de adoção de novos modelos de funcionalidade para as novas universidades públicas federais criadas, inspirados no Protocolo de Bolonha, criado no encontro produzido pelos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha, em 19 de junho de 1999, cujos objetivos principais englobavam: a introdução de um sistema de ensino superior de três ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento, com a criação de uma estrutura comum de ensino; a implementação de um sistema de transferência e acumulação de créditos: um sistema que permite a contagem e a transferência de créditos entre as universidades; o reconhecimento mútuo de diplomas e períodos de aprendizagem no estrangeiro: facilitando a mobilidade de estudantes e professores e a comparabilidade dos sistemas de ensino; e a garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem: através da implementação de mecanismos de avaliação e garantia de qualidade. No Brasil, essa proposta serviu de base para a reforma da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e orientou a organização acadêmica por ciclos, com sistema modular e progressivo e o de criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), com a oferta de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares.

Tomando por base essas duas propostas, ao se instalar, a UFOPA mesclou as diretrizes para delinear uma modelagem acadêmica própria – o Modelo Acadêmico Original de "Formação em Ciclos" –, tendo como aporte a abordagem interdisciplinar e a flexibilidade curricular. Nessa perspectiva os elementos básicos do Currículo da Instituição, constantes no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) tomou por base de formação, além dos valores e princípios, a sua organização em ciclos progressivos, o ensino interdisciplinar, a flexibilização curricular e a integração da educação superior com a educação básica. Essas diretrizes passaram a orientar o dia a dia institucional, o pensar e o fazer, o ensino e a aprendizagem, a prática acadêmica e pedagógica e a vivência universitária no *Campus*-Sede e nos *Campi* Regionais posteriormente.

De início, pelo modelo original, a entrada do ingressante no ensino de graduação ocorria no primeiro Ciclo de Formação Geral (CFG) ou Ciclo Básico de Formação (CBF), cuja duração de dois semestres, totalizava 800 horas e a formação começava com os temas gerais para enfatizar estudos e análises sobre questões amazônicas. Nessa estrutura acadêmica, a UFOPA contava com

33 cursos de graduação, distribuídos em diferentes ciclos de formação, gerais e específicos. Na Formação Graduada Geral, o Primeiro Ciclo contava com 13 cursos, sendo 10 bacharelados e 03 licenciaturas interdisciplinares, que habilitavam para o primeiro diploma universitário. Na Formação Graduada Específica, o Segundo Ciclo contava com 20 cursos de graduação específicos: 05 licenciaturas integradas e 15 bacharelados específicos que habilitavam para o segundo diploma universitário. O Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) discente foi adotado como princípio geral de progresso para o preenchimento das vagas disponíveis nos níveis subsequentes ao semestre inicial.

Nessa dinâmica formativa, tudo começava por uma base geral interdisciplinar comum a todos os estudantes ingressantes e em todos os cursos, que era apresentada a estes para serem esclarecidos sobre a adoção dos créditos aproveitáveis para a regulamentação do seu percurso acadêmico. A respeito desse processo, Lourenço (2019, p. 5) ressalta na introdução da Coletânea.

> Esta formação inicial básica do aluno, comum a todas as carreiras profissionais da Ufopa, buscava 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, de modo a prover ao aluno informações básicas sobre as ciências e os institutos da Ufopa, seus cursos e as pesquisas que desenvolve, trazendo mais informações sobre as carreiras profissionais sob sua responsabilidade, de modo a favorecer as opções profissionais do aluno com mais conhecimento, informações e experiências. [...]
>
> A aprendizagem, na graduação, de pelo menos uma língua estrangeira em nível de compreensão de texto será obrigatória, mas não incluída no total de horas mínimas dos cursos. Consiste em um nível básico oferecido pela universidade, por meio dos laboratórios de línguas existentes, acompanhados por tutores e professores do curso de Letras e com exame de proficiência [...].

Na época, eu cursava o doutorado fora de Santarém, quando retornei e conheci a proposta de formação e a abordagem curricular, a minha primeira impressão foi positiva, por ver que havia coerência com a construção da identidade amazônica da Universidade e por compreender que atendia aos apelos da região por conhecimentos capazes de ajudar no próprio desenvolvimento. O modelo apresentava um diferencial significativo na formação ofertada à sociedade regional, principalmente, por se tratar de uma universidade pública regional. Mesmo assim, sempre questionei a entrada dos estudantes pelo Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), por não en-

tender à lógica acadêmica de sustentação, mas o discurso predominante acerca da "Formação em Ciclos" parecia convergente, talvez, porque seus mediadores acreditassem que "navegar em águas revoltas era possível", mesmo sem saber nadar.

Para ser sincera, ainda hoje eu acredito que essa proposta poderia ter dado certo pelo diferencial e a coerência em relação à natureza e à finalidade. Acredito que o problema não foi a abordagem curricular ou a base da formação, na época tida como inovadora, mas a forma como o processo foi conduzido e como iniciou a formação.

Entretanto, a proposta de "Formação em Ciclos" foi emblemática desde o início, por melhores que possam ter sido as intenções de quem mediou a implantação do modelo e sua estruturação nas salas de aula. Penso que a UFOPA viveu, às avessas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tanto é verdade, que entre as polêmicas geradas, estava a concepção de interdisciplinaridade, que em vez de princípio orientador da formação, metodologia ou postura profissional, se tornou uma prática questionável vivenciada apenas na formação do Ciclo Básico, de responsabilidade do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), que não realizava pesquisa na área e, consequentemente, não tinha como subsidiar a Instituição com o aporte imprescindível para habilitar os docentes no exercício pedagógico interdisciplinar.

Acerca da participação dos professores na elaboração e uso de recursos meio, encontrei algumas informações comuns sistematizadas nos textos que compõem a apresentação dos cinco Módulos Interdisciplinares (2010),[12] destinados a Formação Geral, conforme abaixo.

> Estes módulos serão conduzidos por equipes multidiciplinares que trabalham em cima da construção interdisciplinar dos conhecimentos que compõem o conteúdo programático dos cursos da Ufopa. Também será propiciada a mediação tecnológica adequada às finalidades da integração curricular, possibilitando o acesso permanente aos conteúdos dos cursos. Serão utilizados materiais pedagógicos exclusivos, com textos inéditos, produzidos por expressivos autores locais, regionais e nacionais, apresentados [...] em todos os volumes da Coleção de Textos da Ufopa. Eles objetivam a introdução ao "estudo da arte" dos respectivos temas oferecendo, também, discussõs críticas, organizadas em cada um dos suprecitados módulos multidisciplinares.

12 A Coletânea de textos dos Módulos Interdisciplinares envolvia discussões temáticas sobre: 1) Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (SND); 2) Origem e Evolução do Conhecimento (OEC); 3) Lógica Linguagem e Comunicação (LLC); 4) Estudos Integrativos da Amazônia (EIA); e Seminários Integradores (SINT).

Pelos poucos registros aos quais eu tive acesso, constatei que houve uma significativa preocupação com a instalação da infraestrutura física, é visível também a preocupação com a preparação de textos e os conteúdos a serem ministrados aos estudantes na formação geral e encontrei referencias sobre a mediação tecnológica, mas não encontrei registros nenhum sobre haver preocupação semelhante com a habilitação dos professores, pertinente as bases teórico práticas do modelo pedagógico de formação em Ciclos, nem tampouco para o exercício da mediação docente interdisciplinar, tendo em vista dar suporte à aprendizagem dos estudantes ou para instalar as condições de infraestrutura didático pedagógica (uso das tecnologias) necessária a execução e a consolidação do modelo de formação original, difundido socialmente como inovador.

Segundo consta em registros analisados, os professores do CFI foram os profissionais mais envolvidos na instalação do modelo, alguns inclusive fizeram parte da coordenação criada para a elaboração do material didático pedagógico específico (textos) a ser usado por professores e estudantes no Ciclo de Formação Geral. Curiosamente, coube ao Centro a coordenação a responsabilidade de elaborar a coleção dos cinco Módulos Interdisciplinares usados na formação geral, mas também não encontrei registros sobre ações acadêmicas executadas para orientar a atuação profissional dos docentes nessa execução.

Sobre a produção do material didático (Módulos) e seu uso no Ciclo Básico da Formação, nota-se que o material foi muito bem elaborado e apresenta conteúdos coerentes com o propósito contido nos documentos institucionais acerca do início da "Formação em Ciclos". Entretanto, apesar da organização do material e do conteúdo contido nos Módulos Interdisciplinares sinalizarem com a inovação propositivada, a "Formação em Ciclos", pelos seus fundamentos científicos, previa bem mais do que bons conteúdos e boas intenções. A execução do modelo exigia conhecimento acerca dos seus fundamentos teóricos e práticos; das condições cognitivas dos estudantes; seus conhecimentos prévios; e sobre a mediação docente interdisciplinar em currículos flexibilizados e diversificados. Além disso, os caminhos da "Formação em Ciclos" exigem os meios acadêmicos, pedagógicos e tecnológicos a serem disponibilizados aos estudantes e professores com esta finalidade, em razão da forma e do conteúdo precisarem estar integrados e disporem dos meios didático pedagógicos imprescindíveis e adequados para dar viabilidade a proposta pedagógica.

Acerca da estrutura acadêmica institucional disponibilizada, para esta execução, pelo que consta no PDI (2012 – 2016), como referido, a gestão acadêmica e pedagógica foi organizada em seis unidades acadêmicas: o Centro de Formação Interdisciplinar e os cinco institutos temáticos: Ciências da Educação, Ciências da Sociedade, Ciência e Tecnologia das Águas, Biodiversidade e Florestas e Engenharia e Geociências, onde eram ofertados 25 cursos de graduação, além de três cursos de mestrado e oito cursos de especialização.

Essa trajetória acadêmica durou de 2011 até 2014. Detalhe: essa organização acadêmica, pedagógica e curricular da instituição se apresentava estruturada em três ciclos de formação (Protocolo de Bolonha) e o detalhamento inicial é observado no Edital n. 8/UFOPA, de 23 de agosto de 2010 - Processo Seletivo de 2011 e, posteriormente, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012 – 2016):[13] como é possível se observar a seguir:

I. Ciclo de Formação Graduada Geral - envolvia o Ciclo Básico, que habilitava a um primeiro diploma universitário e compreendia: a) Formação Interdisciplinar I, com 400 (quatrocentas) horas, correspondente a um semestre, obrigatória e comum a toda formação graduada da UFOPA; era desenvolvida por meio dos 5 (cinco) Módulos Interdisciplinares; b) Formação Interdisciplinar II, com 400 (quatrocentas) horas, correspondente a um semestre; obrigatória e comum a toda formação graduada de cada Instituto; c) Bacharelados Interdisciplinares de cada Instituto, com acréscimo mínimo de 1.600 (um mil e seiscentas) horas às formações anteriores, correspondentes a 4 (quatro) semestres;

II. Ciclo de Formação Graduada Profissional - habilitava a um segundo diploma universitário e compreendia: os cursos da Formação Graduada Específica, com número variável de horas e de semestres oferecidos por cada programa, nos Institutos. No Instituto de Ciências da Educação determinados por cada projeto pedagógico de bacharelado, ou licenciatura integrada, estes cursos exigem acréscimo mínimo de 800 (oitocentas) horas aos Bacharelados Interdisciplinares, correspondentes a 2 (dois) semestres, para integralização das Licenciaturas Integradas ou Bacharelados Específicos;

III. Ciclo de Formação Pós-Graduada - o terceiro ciclo correspondia a opção dos estudantes por dar continuidade à formação em nível de formação stricto e lato sensu, que compreendia cursos de Especialização, Mestra-

13 Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Disponível em: https://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/452-ufopa-define-processo-seletivo-de-2011. Acesso em: maio 2022.

do Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado, de durações variadas e alinhados ao Projeto Pedagógico Institucional e a cada Instituto, seus programas e cursos. O ingresso neste Ciclo era objeto de seleção específica.

Nesse percurso formativo, cabia ao Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) a responsabilidade pelo acesso dos estudantes ingressantes na primeira oferta curricular semestral da Instituição. A natureza acadêmica dessa unidade é interdisciplinar, configuração que foi motivo para muitos questionamentos até mais recentemente, em razão de concentrar sua atuação no ensino e por ser responsável pela oferta de conteúdos obrigatórios e comuns a todos os estudantes de todos os cursos da UFOPA, no *Campus*-Sede, na época do Parfor e depois dos *Campi* regionais.

Para viabilizar o Currículo Institucional, o CFI era responsável pela oferta da Formação Interdisciplinar I, no primeiro semestre comum e obrigatório a todos os estudantes ingressantes, visando proporcionar aos estudantes da graduação uma introdução ao conhecimento a partir da análise de temas globais para habilitá-los na compreensão dos problemas locais e regionais, na perspectiva do que lhes era mais próximo e imediato, para depois se envolverem com os fundamentados das ciências básicas: exatas, naturais, sociais, humanas e outras expressões do conhecimento que caracterizam a região e o bioma amazônico.

Compreendo que essa dinâmica inicial contribuiu fortemente para o modelo não prosperar, principalmente, pelo fato de o ingresso dos novos estudantes se concentrar em uma única unidade acadêmica; essa unidade não tinha experiência em pesquisa na área específica; inexistiam discussões mais consolidadas sobre interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, "formação em ciclo" e mobilidade. Ou seja, os temas que constituíam a base da concepção acadêmica de formação com pesquisa da Instituição não eram conhecidos por muitos docentes.

No desenrolar desse processo, os institutos temáticos foram organizados em programas e cursos, coube-lhes a responsabilidade pelas formações graduadas gerais e específicas, assim como pelas formações pós-graduadas lato sensu e stricto sensu e a oferta de cursos e disciplinas especificas e profissionalizantes.

A partir de 2011, a UFOPA e suas unidades acadêmicas assumiram responsabilidade com mais de 30 cursos entre graduação (licenciaturas e bacharelados e ou bacharelados e licenciaturas interdisciplinares) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), além da produção de conhecimen-

tos, tecnologias e inovações, por meio da realização de pesquisa e da implementação de ações e atuações realizadas via extensão universitária.

O percurso do modelo Acadêmico Original de "Formação em Ciclos", como vimos ocorreu entre os anos de 2011 e 2014. Ao ingressarem na Instituição, ao invés dos estudantes entrarem direto no curso escolhido vinculado ao instituto equivalente, os mesmos entravam na Formação Interdisciplinar I (F1), comum a todos os estudantes ingressantes, sob responsabilidade do CFI. Se aprovado no semestre de acordo com a nota obtida no Índice de Desempenho Acadêmico (IDA),[14] o estudante podia optar por um dos institutos, mas a vaga ainda não lhe era garantida no instituto da sua escolha, pois sua classificação para o instituto escolhido dependia do seu desempenho no CFI, que considerava a média nas disciplinas cursadas e o IDA. Se aprovado e bem pontuado, o estudante se habilitava a cursar Formação Interdisciplinar II (F2), sob a responsabilidade do instituto temático de sua escolha e no curso de sua opção. Dessa forma, na F2, o foco da formação se vinculava à especificidade e a vocação própria de cada instituto temático, onde ocorria uma espécie de mostra dos cursos ofertados por cada unidade acadêmica, para recrutar os estudantes promovidos no primeiro Ciclo de Formação Geral.

Para os estudantes ingressarem nos institutos temáticos era considerado critério o Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) e sua aprovação na F1. Para concretizar o ingresso no curso, o estudante participava de um processo seletivo interno para concorrer a vaga no instituto de sua escolha, aquele que apresentasse o IDA mais elevado garantia a vaga no curso escolhido. Detalhe, eram mais de 20 cursos de graduação dentre os quais o estudante tinha de escolher o da sua preferência. Quando não conseguia a nota exigida, era concedido a ele o direito de escolher outro instituto, mas como esta escolha nem sempre ocorria, o estudante ficava retido. No instituto que ofertava bacharelado interdisciplinar (BI), ele ingressava para formação geral e só depois ia para a formação específica ou profissional (BP). No instituto que não ofertava BI, ele ingressava diretamente nos bacharelados profissionais (BP's) ou nas licenciaturas.

14 A UFOPA adotou o Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) discente como princípio geral de progresso para o preenchimento das vagas disponíveis, no percurso acadêmico, a partir da adoção do ENEM como forma de acesso inicial à Formação Interdisciplinar I, e, em seguida, aos níveis subsequentes, intra ciclos e entre os ciclos de formação. Os Índices de Desempenho Acadêmico (IDA) de cada etapa eram descritos nas Normas Gerais de Graduação da UFOPA.

Na trajetória inicial da nova universidade até a implantação do modelo acadêmico, em 2010, o funcionamento da UFOPA esteve sob a responsabilidade da UFPA, atendendo ao Decreto de 30 de março de 2010, publicado no Diário Oficial da União, seção1, do dia 31 de março de 2010. Naquele ano, foi realizado o processo seletivo para 340 vagas distribuídas nos oito Cursos de Graduação (Direito, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Física Ambiental, Matemática, Geografia e Sistemas de Informação), pelo o Edital n. 1/2009-Coperps/UFPA e mais 30 vagas para o Curso de Engenharia Florestal, ofertado pela UFRA, pelo o Edital n. 24/2009-UFRA.

O funcionamento dos primeiros cursos sob responsabilidade da UFOPA só ocorreu, em 2011, após o Processo Seletivo Regular (PSR) - Edital n. 8/UFOPA, de 23 de agosto de 2010. A expectativa para ingressantes era de 1.200 possíveis estudantes, dos 17.000 candidatos inscritos. Do total de vagas, 1.150 destinou-se a selecionar candidatos por meio de edital utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos inscritos, referentes aos anos de 2009 e 2010, com 50 vagas sendo reservadas para o acesso de candidatos indígenas, selecionados por edital próprio. Realizada a seleção, todas as 1.200 vagas dos cursos superiores disponibilizados para a região foram preenchidas. Ao optar por adotar o Enem como seleção, a Instituição visava democratizar e simplificar o acesso, criando maiores e melhores possibilidades aos estudantes em seu percurso acadêmico.

Transposto aquele momento inicial, em 2011, a UFOPA apresentou à região 2.510 estudantes matriculados (1º semestre) e 2.016 matriculados (2º semestre) – quantitativo bem acima do previsto. Isso foi possível por existirem dois percursos acadêmicos diferentes em curso, cursos com o status "em extinção" (cursos e estudantes originários da UFPA e da UFRA), em fase de finalização da formação e cursos com o status "em atividade" (cursos e estudantes da UFOPA), conforme Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Quantitativo de estudantes matriculados em cursos de Graduação da UFOPA – 2011

UNIVERSIDADE	CURSO	MATRICULADOS	
		1º Semestre	2º Semestre
CAMPUS / UFPA / STM	Ciências Biológicas	144	141
	Direito	200	168
	Física Ambiental	152	82
	Geografia	62	57
	Letras	183	199
	Matemática	165	95
	Pedagogia	161	109
	Engenharia Florestal	82	53
	Sistema de Informação	150	130
CAMPUS-SEDE / UFOPA	CFI	1.211	79
	IBEF	00	205
	ICED	00	138
	ICS	00	211
	ICTA	00	148
	IEG	00	201
	TOTAL	**2.510**	**2.016**

Fonte: Relatório de Gestão 2011 (2012).

Nesse ano foi concluída a primeira Reforma Administrativa da UFOPA, via Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), que transferiu para a Instituição os servidores da UFPA e da UFRA para comporem o seu quadro de pessoal. A administração superior se empenhava para concluir a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016, documento importante para nortear as ações e atuações da Instituição.

Consta no Relatório de Gestão de 2011, que a adequação e ampliação da estrutura física foram priorizadas para dar viabilidade ao cumprimento das atividades fins da Instituição. Todavia, as obras de ampliação e construção apresentaram vários entraves, a entrega dos prédios não se deu no prazo, houve problemas de execução dos contratos etc. Essa demora foi razão para muitas críticas e questionamentos, contudo, superando as dificuldades, a instituição procurou avançar dia a após dia. Vencidas as formalidades iniciais, a UFOPA apresentava à sociedade regional o seu modelo

acadêmico de "Formação em Ciclos" e a sua estrutura acadêmica dos cursos disponíveis, conforme Quadro 13 abaixo.

Quadro 13 – Estrutura Organizacional da UFOPA por Institutos Temáticos, Siglas e Cursos ofertados – 2022

INSTITUTO	SIGLA	CURSO
Centro de Formação Interdisciplinar	CFI	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Ambientais
Instituto de Ciências da Educação	ICED	Licenciatura Integrada em Matemática e Física; Licenciatura em Letras – Português e Inglês; Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Geografia Licenciatura em Química Licenciatura em História Licenciatura em Informática Educacional Licenciatura em Ciências Biológicas
Instituto de Ciências Sociais	ICS	Bacharelado em Arqueologia Bacharelado em Antropologia Bacharelado em Direito Bacharelado em Ciências Econômicas Bacharelado em Gestão Pública e Desen. Regional
Instituto de Biodiversidade e Florestas	IBEF	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias; Bacharelado em Engenharia Florestal; Bacharelado em Agronomia; Bacharelado em Zootecnia Bacharelado em Biotecnologia
Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas	ICTA	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas – Gestão Ambiental; Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas – Eng. Sanitária e Ambiental; Bacharelado em Ciências Biológicas; Bacharelado em Engenharia de Pesca
Instituto de Engenharia e Geociências	IEG	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra Bacharelado em Engenharia Mecânica Bacharelado em Geofísica Bacharelado em Geologia Bacharelado em Ciências Atmosféricas Bacharelado em Ciências da Computação Bacharelado em Sistemas de Informação
Instituto de Saúde Coletiva	ISCO	Bacharelado em Farmácia Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Integral) Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Noturno)

Fonte: Site da UFOPA (2022).

O Processo Seletivo 2012 – Edital n. 20, de 19 de maio de 2011 –, seguiu as mesmas diretrizes de 2011. Contudo, no Processo Seletivo de 2013 – Edital n. 11/2012, de 23 de novembro de 2012 –, a Universidade passou a adotar como referencial de seleção o maior resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos anos de 2011 e 2012. Diferente dos anos anteriores em que o candidato precisava mencionar o ano em que tirou a

melhor nota no Exame. A partir de então, a localização da nota mais alta do candidato concorrente era realizada automaticamente pelo sistema.

Detalhe: em 2013, atendendo à Lei n. 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012, que previa no prazo de até quatro anos para a implementação total do sistema de cotas para o ingresso nas universidades e institutos federais, a UFOPA já implementava essa totalidade, com 50% das vagas ofertadas sendo reservadas para quem cursou todo o ensino médio em escolas públicas. A Instituição dava mais um passo significativo ao realizar o primeiro Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), que disponibilizou 65 vagas distribuídas nos seus 24 cursos de graduação para estudantes originários de territórios quilombolas.

Após essa decisão, e até 2021, a UFOPA já tinha recebido 597 estudantes indígenas ingressantes pelo PSEI (2013-2021) e 381 estudantes quilombolas por meio do PSEQ (2013-2021). Ao instalar e implementar seu Processo de Seleção Especial, por meio da gestão acadêmica, a IFES evidenciava a sua preocupação com as peculiaridades regionais de onde se encontra instalada, garantindo a inclusão de diferentes povos indígenas, de quilombolas e estudantes deficientes, assegurando a eles o direito de acesso e permanência à educação superior pública na região.

O modelo acadêmico original e suas diretrizes acadêmicas e pedagógicas, orientava as atuações, ações e atividades acadêmicas sempre visando envolver os estudantes nos grandes caminhos a serem trilhados nos diferentes ciclos de formação. Todavia, com o passar dos anos, essa forma de ingresso se tornou cada vez mais intensificada, controversa e questionável, por produzir muita insatisfação e aborrecimentos, principalmente aos estudantes e suas famílias. Apresentava inúmeras falhas que prejudicavam os estudantes, desde o acesso na Área Básica de Ingresso (ABI) sob a responsabilidade do CFI. Com o passar do tempo, este não conseguia mais dar conta do acúmulo de tamanha responsabilidade acadêmica, principalmente, devido ao aumento quantitativo dos estudantes e suas retenções, sem a devida equivalência de aumento do corpo docente. Os professores do CFI se encontravam concentrados apenas no ensino, pelo quantitativo dos atendimentos. Verdadeiramente, a UFOPA passava a viver uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, às avessas.

A Formação Interdisciplinar I (F1) se mostrara ineficiente na progressão dos estudantes. Semestre a semestre, o aumento da retenção estudantil se acumulava, em razão dos muitos estudantes que não conseguiam ingressar no instituto e no curso desejado, muitos, mesmo podendo optar por um

segundo curso, não o faziam, por não o almejarem, com isso os índices de estudantes retidos só cresciam, sem uma saída de curto prazo. Era visível. Ao invés de ocorrer a "progressão continuada" dos estudantes – característica do modelo de "Formação em Ciclos" –, as cartas eram dadas pela velha e questionável "promoção" que aprova ou reprova o estudante. A retenção se acumulou ao ponto de se tornar insustentável e passar a representar desestímulo a presença dos estudantes na universidade; com isso, o índice de evasão nos cursos também se elevou significativamente.

Por isso, acredito que, tanto os timoneiros como os demais canoeiros, por virem de fora e não conhecerem os rios amazônicos e seus remansos, perderam o rumo e o equilíbrio, terminando por entrarem na espiral do rio e sucumbir no remanso. É, a região amazônica e seus rios têm desses mistérios, principalmente, para quem não conhece ou desconsidera suas entranças e seus meandros. Foi pelos tantos desacertos que o modelo curricular original naufragou, sem produzir o almejado, como aprendizagem aos estudantes, e nem o esperado pela Instituição e a sociedade, concernente à sua "progressão continuada". Acredito que houve muita empolgação e pouca preocupação em preparar um lastro ou uma base forte de sustentação, talvez, por acreditarem os timoneiros vindos de fora na possibilidade de que as ações formativas da UFOPA fluiriam naturalmente, gerando e difundindo o conhecimento numa explosão inovadora, sem dar a devida atenção ao contexto. A expectativa era alta, por se tratar de um instrumento pedagógico estratégico favorável a simplificar o acesso e a minimização dos déficits regionais, como consta no Relatório de Gestão 2011 (2012, p. 15).

> [...] Estes acadêmicos, já adentram em um modelo acadêmico inovador, que tem como pilar, a interdisciplinaridade. A intenção da Administração Superior é democratizar e simplificar o acesso, oportunizando ao discente uma gama de possibilidades em seu percurso acadêmico.

No entanto, como ser inovador sem os conhecimentos imprescindíveis instalados e sem as condições básicas de funcionalidade suficientes? Compreendo que a "Formação em Ciclos" naufragou por ter sido descaracterizada a sua base desde o início. Com isso, a UFOPA teve de enfrentar dois problemas sérios: a) os altos índices de retenção e evasão dos estudantes na F1 nos diferentes cursos; b) a falta de corpo docente para atender e minimizar as demandas geradas pelo fenômeno da retenção nas suas subunidades acadêmi-

cas. Penso ter-se somado a isso o fato dos indicadores de qualidade do MEC envolverem dentre outros, as taxas de retenção e promoção e não progressão.

Nesse cenário, entre 2011 e 2013, cerca de 520 estudantes tiveram suas matrículas trancadas na UFOPA, e no primeiro semestre de 2013 eram observados 66 registros de desvínculo de estudantes da Instituição. O encolhimento brusco também foi razão para conflitos internos e externos, a insatisfação interna era visível e as reclamações da sociedade também.

Assim, o que era para ser o grande diferencial educacional regional, por apresentar inúmeras dificuldades internas e externas sérias, não teve mais condições de prosseguir. Por questão de executabilidade, o entusiasmo formativo não se sustentou e o modelo de "Formação em Ciclos" naufragou tendo de ser revisto, reajustado e reapresentado em nova composição. A UFOPA seguiria o seu percurso acadêmico mais seguro, atenta ao que ainda estava por vir.

É possível que essa ocorrência se origine no fato de se tratar de uma universidade nova, começando o seu funcionamento regional, a sua gestão empolgada pela alegria do acontecimento, quis apresentar a sociedade uma proposta acadêmica inovadora, mas acabou apostando alto demais e errou, ao querer fazer a diferença na sociedade regional, sem levar em consideração as condições reais da universidade, em termo do contexto regional, as habilidades profissionais específicas imperiosamente necessárias, da falta de experiência da maioria do novo corpo docente e por trazer mediadores que não conheciam bem a região. Também não foi considerado que a UFOPA não era tão nova assim, por já dispor de uma experiência docente acumulada dos cursos originários das suas duas antecessoras, inclusive, profissionais competentes, ao que parece completamente esquecidos ou desconsiderados.

Convém esclarecer, em relação as experiências similares suprarreferidas, consta em relatório do MEC, que as experiências da UFBA e da UFABC também tiveram de ser revistas, e, dentre as possíveis razões do insucesso dessas, teria contribuído para isso a dificuldade em superar concepções e práticas acadêmicas antigas; a inadequação da formação dos professores (formação disciplinar) para a concretização de um modelo acadêmico interdisciplinar; e as limitações advindas das exigências do mercado de trabalho regional.

Penso que na UFOPA não foi tão diferente, os problemas foram gerados por razões como: a implantação do modelo ter sido mediada por profissionais vindos de outras regiões do País, profissionais que não conheciam

o contexto regional e suas limitações como: a inadequação da formação dos professores (formação disciplinar); a fragilidade teórico-prática acerca dos fundamentos do modelo acadêmico original e pertinente ao domínio sobre a "Formação em Ciclo" e interdisciplinaridade; não se deu a importância devida a formação contínua necessária aos docentes e a dificuldade para serem superadas concepções e práticas acadêmicas tradicionais; desconsiderou-se a atuação de professores mais experientes que trabalhavam sob orientação de outras propostas didático-pedagógicas; à falta de formação dos novos professores para o exercício da docência universitária, muitos originários de outras regiões, da formação disciplinar, sem conhecimentos pedagógicos específicos, questões fundamentais à instalação de uma experiência pedagógica que pretendia ser inovadora; e não foram consideradas as dificuldades básicas dos estudantes ingressantes.

Somou-se a isso, o alto índice de dependência dos estudantes na F1, que fez a retenção crescer acintosamente no *Campus*-Sede; e a insatisfação dos institutos temáticos com a maior disponibilidade numérica de docentes concentrados no CFI, por esta condição os institutos não dispunham de professores em número suficiente para dar continuidade a formação dos estudantes, nem para solucionar a retenção de estudantes ocorrida na entrada destes no Centro (F1), sem resolver essa questão eles não podiam concluir seus cursos. E, como todos devemos saber, no campo profissional, milagres não acontecem, porque, neste âmbito, não basta dizer eu sei fazer, é preciso fazer e fazer bem-feito, para dar retorno social e apresentar resultados favoráveis à sociedade que exige cidadãos e mão de obra qualificada.

O que era para ser, não foi, porque não houve a precisão devida, mas mostrou que, por entusiasmo e alegria, também se decide. O modelo foi revisado, foi mantida a flexibilidade curricular, os princípios filosóficos, os valores e as diretrizes e encaminhamentos acadêmico pedagógicos, a interdisciplinaridade, o sistema integrado de educação inicial e continuada, a integração da educação superior com a educação básica e a formação com pesquisa de profissionais e cidadãos esclarecidos e emancipados comprometidos com o social e a região.

Segundo consta no PDI (2019-2023), ao final desses primeiros anos de funcionamento (2011-2014), a UFOPA já contava com 44 cursos de graduação com estudantes vinculados, sendo 19 bacharelados específicos, 04 licenciaturas integradas, 10 licenciaturas, 06 bacharelados interdisciplinares e 05 licenciaturas financiadas pelo Parfor. Além desses, já funcionavam na instituição 06 cursos de mestrado, 02 de especialização e 02 de doutorado.

Prosseguindo na sua trajetória histórica, em novembro de 2013, a Instituição criou o Instituto de Saúde Coletiva (Isco), por meio da Resolução n. 46/2013-Consun e o Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde passou a funcionar nessa unidade. O Isco foi instalado como nova unidade na estrutura organizacional, por meio da nomeação de um diretor pró-tempore. Após a sua criação ocorreu a migração do Curso de Farmácia, antes alojado no Ibef, que trouxe junto o seu corpo docente e os seus laboratórios.

7.3.2 A UFOPA aperfeiçoa sua Estrutura Acadêmica: por decisão consciente e esclarecida decidiu-se por renovar o entusiasmo para fortalecer a formação.

Vimos que a revisão do modelo acadêmico original foi necessário e ocorreu, contudo, foi mantida a essência da estrutura acadêmica e pedagógica da universidade. A formação foi mantida como um sistema moderno e criativo norteado pela inovação, a integração e a internacionalização. Na verdade, o que mudou foi a estrutura organizacional da "Formação em Ciclos" e a entrada no primeiro semestre na Formação Interdisciplinar 1 (F1), sob a responsabilidade do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), obrigatória para todos os estudantes ingressantes na graduação. Com a revisão essa entrada passou para responsabilidade dos institutos temáticos, com a efetiva contribuição do CFI.

Foram mantidos o ensino e a aprendizagem com base na abordagem interdisciplinar, cuja concreticidade envolve a flexibilidade curricular, a formação inicial e continuada, a iniciação científica e a mobilidade acadêmica, que garantem qualitativamente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a integração da educação superior com a educação básica; a mobilidade acadêmica nacional e internacional, via intercâmbios; e a internacionalização de conhecimentos.

Convém lembrar que no Brasil dentre os indicadores de qualidade, está a comparação internacional dos resultados apresentados por instituições universitárias. Penso que essa questão também foi razão para a UFOPA precisar revisar o seu sistema integrado de educação inicial e continuada, para, desde a graduação, estimular a participação dos estudantes em pesquisas, projetos de extensão e de monitoria, mobilidade acadêmica nacional e internacional, iniciação científica, participação em eventos culturais e científicos, portanto, meios estratégicos para possibilitar a formação plena exigida pela sociedade na atualidade.

Abro um espaço para informar que nessa caminhada, o ano de 2014 representa um marco na história da UFOPA, por se apresentar como um tempo fértil em superação, mudanças e transformações. No início daquele ano era finalmente publicado na edição do Diário Oficial do dia 31/03/2014, o Decreto de 28 de março de 2014, que nomeou a primeira Reitora eleita democraticamente, para um mandato de quatro anos (28/03/2014 a 09/04/2018), a Professora Dra. Raimunda Nonata Monteiro, foi acompanhada do primeiro Vice-Reitor também eleito democraticamente, o Professor Dr. Anselmo Colares.

Em decorrência a esse processo democrático, ocorria a eleição para escolha democrática dos membros dos conselhos superiores e para a direção dos institutos temáticos, o processo de recredenciamento da Instituição, além da ocorrência das outras três grandes e significativas mudanças na estrutura da instituição, duas relacionadas à estrutura organizacional administrativa e uma relacionada à mudança na estrutura acadêmica e no percurso de entrada dos estudantes ingressantes.

No mês de abril daquele ano, foram criadas a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), a partir do desmembramento da Diretoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas e suas Coordenações alojadas na Proplan, para atender as necessidades de desenvolvimento de iniciativas que iam desde o momento da contratação dos servidores, sua avaliação e desenvolvimento na carreira e dar suporte à saúde dos servidores da universidade, a partir do desenvolvimento de campanhas e ações visando esta finalidade; a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), projetada com a missão de dar incentivos, apoiar, orientar e acompanhar, articuladamente, com as demais Pró-Reitorias as unidades acadêmicas e os órgãos suplementares, as múltiplas demandas dos estudantes no decorrer da sua trajetória na instituição; a Diretoria de Meio Ambiente (DMA), vinculada à Superintendência de Infraestrutura (Sinfra);[15] era aprovada sua estrutura organizacional (Organograma Geral), por meio da Portaria n. 2.059/2014-Consun, como referido acima; e a estrutura acadêmica pertinente ao modelo acadêmico, a organização didático-pedagógica e a forma de acesso à instituição, via a

15 A Diretoria de Meio Ambiente, vinculada à Sinfra, foi criada para tratar da gestão ambiental dentro da Universidade, relacionadas ao saneamento ambiental junto às áreas administrativas, Institutos e laboratórios; ações relativas ao abastecimento de água e esgotamento sanitário; uso racional de água e energia elétrica; licenciamento ambiental das atividades e empreendimentos que estão sendo implantados na UFOPA; implantar medidas como as compras ecoeficientes, priorizando produtos de origem reciclável e ecoeficientes; edificações sustentáveis, visando melhor conforto ambiental, com a utilização de matérias primas e equipamentos que garantam maior conforto nos espaços da UFOPA, inclusive com ações de arborização e paisagismo nos *campi*.

elaboração de plano de ação para 2014, cujo objetivo era atender os estudantes ingressantes em uma estrutura acadêmica inovadora.

Sob a gestão acadêmica e política da Proges, ocorria o fortalecimento das ações afirmativas visando ampliar e diversificar as oportunidades educacionais, de conformidade com a política de inclusão social nacional, com atenção a ampliar a oferta dos cursos de graduação de acordo com as necessidades da região. Essa atenção iniciou-se e se fortaleceu com a oferta de vagas no Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombolas no *Campus*-Sede e nos *Campi* regionais. A política de inclusão passou a integrar a política de ensino e a instituição além de destinar vagas, por curso no Processo Seletivo Regular, para pessoas com deficiência (PcDs), criou o Programa de Monitoria para o acompanhar PcDs, quilombolas e indígenas.

Sobre a forma de acesso ao ensino de graduação na Instituição, esse acesso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou estudos equivalentes via Enem, a mobilidade externa e os processos seletivos especiais (indígena, quilombola e PcD). Ocorre como ampla concorrência e em cumprimento a política de reserva de vagas via sistema de ingresso por cotas sociais, acatando a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas). Essa lei prevê que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam direcionadas para estudantes originários de escolas públicas, de cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. O Decreto n. 9.034, 20 de abril de 2017, alterou o decreto anterior e dispõe no inciso II, que as vagas de que trata a Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do IBGE. Detalhe importante: em 2018, a UFOPA já possuía mais de 90% dos seus estudantes oriundos de escolas públicas.

Além dessa forma de ingresso, também estão previstas outras, como: a transferência ex officio; a mobilidade acadêmica interinstitucional; a Mobilidade Acadêmica Interna (Mobin); os programas governamentais específicos – quando considerado o percurso acadêmico de cada curso de graduação por ser possível obter a progressão acadêmica de um curso interdisciplinar para um curso profissional, definido em edital próprio pelos institutos.

Convém ampliar um destaque sobre a instalação da política de inclusão pelo acesso ao ensino de graduação. Em 2003, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) iniciou um movimento para que fossem re-

servados 50% das vagas disponibilizadas para pessoas de baixa renda. Esse movimento foi ampliado e ocorreu, também, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). De início a proposta era adotar critérios socioeconômicos e destinar vagas apenas para pretos e pardos.

Seguindo a trajetória histórica, em 2012, era aprovada a Lei n. 12.711/2012 e, em 2013, passava a vigorar, no Brasil, a política de reserva de vagas em instituições de ensino federais para grupos historicamente excluídos. No processo, houve estados que incluíram outras categorias como quilombolas, pessoas transgêneros, refugiados etc. Com isso, as universidades federais ganharam autonomia para, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituírem reservas de vagas suplementares, por meio da instalação de políticas próprias.

Na UFOPA, com a mediação da Proges, por intermédio da Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas (DPEAA), e da Diretoria de Acompanhamento Estudantil (DAE), a política de acompanhamento e assistência ao corpo estudantil ganhava corpo para, além da missão de dar incentivos, apoiar, orientar e acompanhar, articuladamente, as múltiplas demandas dos estudantes no decorrer das suas trajetórias na instituição. A Proges dava suporte para as ações afirmativas e os mesmos passavam a ser atendidos nas áreas social, psicológica, pedagógica, esportiva e nutricional, com atenção ao bom desempenho acadêmico, a permanência e a saída com sucesso. Dessa forma, a UFOPA se fortalecia e garantia: acompanhamento pedagógico e acadêmico; assessoria pedagógica; e projetos do serviço de pedagogia para atender os estudantes, matriculados, indistintamente.

Compondo a política de acesso e permanência ao ensino de graduação, foi aprovada a criação do Núcleo de Acessibilidade (Nuaces), em 18 de junho de 2014, por meio da Portaria n. 1.376/2014-UFOPA, com objetivo de contribuir nas políticas de inclusão, acessibilidade e inserção de pessoas com deficiência no ensino superior, e realizar ações e atividades de pesquisa e extensão para melhorar o atendimento à diversidade e as especificidades dos PcDs, principalmente, com as políticas de ações afirmativas institucionais.

Foram criados ainda o Núcleo de Gestão Pedagógica (Nugepe), para oferecer ações de acompanhamento e apoio pedagógico que contribui com a integração dos estudantes no ambiente universitário, colaborando para a

permanência e a conclusão do curso; o Núcleo de Psicologia (Nupsi), para desenvolver estratégias de escuta às narrativas institucionais, buscando ouvir o sujeito, o grupo e a instituição na interdependência expressa em suas ações, histórias, significados e afetos, considerando a leitura do contexto histórico, social e políticos dos sujeitos, com vistas a produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos e propiciar reflexões sobre as práticas educativas produzidas na universidade; o Núcleo de Serviço Social (Nuses), para atender às demandas sociais de estudantes regularmente matriculados prioritariamente em cursos de graduação; a Coordenação de Inclusão e Diversidade (CIDI); Coordenação de Acompanhamento Estudantil (CAE); Coordenação de Esporte e Lazer (CEL); e a Coordenação de Políticas Universitárias de Alimentação e Nutrição (CPUAN), para contribuir com o desenvolvimento e a consolidação das políticas e ações de gestão e de assistência estudantil, garantindo condições para à permanência do estudante na universidade, ao contribuir para reduzir a evasão e a retenção e favorecer o seu desempenho acadêmico e sua diplomação, conforme disposto pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Acerca dos estímulos e incentivos para a inserção no ensino de graduação, a instituição oferecia aos candidatos o acesso à educação superior pública via processos seletivos especiais (indígena e quilombola), coordenados por uma Comissão Permanente de Processos Seletivos (CPPS), além do ingresso por Processo Seletivo Regular (PSR). Garantida, ainda, a permanência por meio de editais de auxílios assistenciais e de bolsa permanência do MEC, aqueles legalmente beneficiários de ações afirmativas dispõem de bolsas em programas e projetos de ensino, monitoria, tutoria, estágio, TCC, laboratórios, extensão e pesquisa.

Detalhe importante: em 2014, o Processo de Seleção Regular – Edital n. 13/2014 –, além de adotar como critério de seleção o maior resultado do Enem dos anos de 2012 ou 2013, considerou a maior média entre as duas notas, inclusive, para ingresso pelo Sistema de Cotas Sociais e, como referido, habilitou o ingresso dos estudantes ingressantes de forma direta no curso, conforme distribuição de cursos, turnos e vagas por instituto e não mais sob a responsabilidade do Centro de Formação Interdisciplinar. A seleção, aprovação, classificação e a realização da matrícula, seguiram a mesma lógica nos bacharelados interdisciplinares (BI) ou para nos bacharelados profissionais (BP) ou nas licenciaturas. A ocupação das vagas fixadas no PSR/UFOPA era processada com base no critério classificatório, por curso de opção, até o limite de cinco chamadas.

De acordo com a estrutura acadêmica revista, os ingressantes que optassem por cursar os bacharelados interdisciplinares passaram a ter a possibilidade de, ao final do curso, progredirem para um bacharelado profissional. Detalhe importante, a entrada diretamente no curso não representou a extinção da Formação Interdisciplinar (F1), no semestre inicial de todos os cursos e para todos os estudantes, agora é ofertada sob a responsabilidade dos próprios institutos. As turmas com entrada em 2015 iniciaram sua formação sob a orientação da nova estrutura acadêmica. Ressalto que não foram encontrados registros ou referências sobre ter ocorrido a avaliação do processo e dos desempenhos anteriores, visando a revisão.

No final de 2014, a UFOPA já disponibilizava para a região 25 cursos novos de Graduação: sendo 15 Bacharelados Específicos, 04 Bacharelados Interdisciplinares, 02 Licenciaturas e 04 Licenciaturas Integradas, e contava também com 03 Programas de Mestrado e 08 cursos de Especialização, além de Ciências Biológicas, Matemática, Sistemas de Informação, Direito, Geografia, Física Ambiental, Pedagogia e Letras, originários da UFPA e do curso de Engenharia Florestal originário da UFRA.

Esse cenário de mudanças e suas incertezas, pertinentes à instalação da estrutura acadêmica atual, contribuíram para a redução do número de estudantes ingressantes, em comparação aos anteriores, e, naquele ano, a universidade contou apenas com 1.054 estudantes ingressantes, 200 estudantes a menos, se comparado a 2013.

A partir das diretrizes e encaminhamentos de 2014, para ingressar na UFOPA, o candidato a estudante ingressante além de ter realizado o Enem, em uma das duas edições anteriores, ao ano da sua inscrição, passou a realizar a sua inscrição no site do processo seletivo, a instituição avançava no uso das novas tecnologias. O processo seletivo passou a ocorrer no formato de: Processo Seletivo Regular (PSR); Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI); e Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ).

Registre-se: a inclusão de indígenas no ensino superior iniciou em 2009, o principal objetivo era a implantação da política de inclusão desses povos por meio de reserva das vagas na Instituição e da seleção diferenciada dos candidatos. Do mesmo modo, o acesso de candidatos pretos aos cursos de graduação da instituição, iniciou em 2015, para garantir a implantação da política de inclusão dos povos quilombolas por meio da reserva de vagas na instituição e da seleção diferenciada de candidatos.

A Política de Ações Afirmavas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial da UFOPA foi instituída pela Resolução n. 200-Consepe, em 8 de junho de

2017. A Política de Assistência Estudantil foi regulamentada pela Resolução n. 210, de 22 de agosto de 2017-Consepe. E com a aprovação da Resolução n° 299-Consepe, de 23 de agosto de 2019, a instituição aprovava o Regimento do Fórum Integrado de Ações Afirmavas e de Assistência Estudantil.

Como no período, entre 2014 e 2018, eram observadas enormes dificuldades de estudantes indígenas para permanecerem no ensino superior, principalmente, em relação ao uso do idioma, a linguagem acadêmica, a conhecimentos básicos de informática, questões que se apresentavam como obstáculos à aprendizagem destes estudantes. A UFOPA compreendeu que não era suficiente apenas garantir um acesso diferenciado, era imprescindível implementar estratégias para melhoria do aproveitamento acadêmico e a redução dos índices de retenção e evasão desses estudantes. Após intensas discussões com a participação de gestores, docentes e estudantes indígenas, foi criado o Ciclo Básico Indígena (CBI) organizado em dois períodos de formação para que estudantes indígenas recém-chegados à universidade adquirissem conhecimentos básicos em língua portuguesa, informática, fundamentos matemáticos, metodologia científica e ciências humanas, por meio de ações realizadas com esta finalidade.

Para consolidar essa inclusão, em 2017, originário do Instituto de Ciências da Educação (ICED), foi proposto, cresceu e se ampliou um estímulo à inserção, ao acolhimento e à adaptação acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas, a partir da elaboração e disponibilização do Projeto Institucional "Formação Básica Indígena" (FBI), regulamentado pela Resolução n. 194/2017-Consepe, em atendimento a Política de Ações Afirmativas da Instituição (Resolução n. 200, de 2017), ação afirmativa que compõe o Projeto do Serviço de Pedagogia, cujo objetivo era minimizar problemas enfrentados pelos estudantes indígenas no âmbito dos cursos de graduação e sua convivência institucional, nas diferentes unidades.

> A Formação Básica Indígena corresponde a uma medida de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará com o objetivo de minimizar problemas enfrentados pelos indígenas no âmbito dos seus cursos de graduação. Trata-se de um projeto de formação inicial que se propõe a trabalhar a autonomia intelectual dos discentes indígenas, oriundos do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), com conteúdo das Ciências exatas (matemática), Ciências humanas (Língua Portuguesa, Antropologia, Direito, outros) e Tecnologias, tendo em vista a atenuação das lacunas deixadas pelo ensino básico que tais discentes cursaram, bem como refletir, discutir e propor estratégias para saberem lidar com os problemas enfrentados,

> decorrentes do racismo e do preconceito ainda fortemente presentes em diversos espaços da sociedade brasileira, inclusive no espaço universitário.[16]

As atividades do Ciclo Básico Indígena são orientadas pelo diálogo, visando valorizar a cosmologia e o modo de vida das populações indígenas, e o fortalecimento de processos identitários e organizativos na universidade (Idem, Ibidem). Este atendimento acompanhamento envolve acompanhamento e auxílio emergencial aos estudantes que ingressam por meio do Processo Seletivo Especial Indigena (PSEI), o que tem evoluido e contribuído fortemente para a finalidade proposta. A meta da UFOPA para o próximo quinquênio é conseguir avançar para além dos auxílios emergenciais e/ou de permanência para um patamar de apresentação e consolidação de políticas específicas, contínuas e integradas de estímulo à inserção no ensino de graduação e de permanência na universidade.

Nessa trajetória de consolidação e busca pela excelência institucional, entre 2012 e 2015, a UFOPA foi submetida e avaliada pelo Ministério de Educação. Em 2012, obteve o conceito "2" e, por essa razão, não pode concorrer a novas turmas do Parfor, nos anos subsequentes, mas obteve o conceito "3" no Índice Geral de Cursos (IGC), em 2013, um resultado satisfatório. Em outubro de 2016 era submetida à primeira avaliação externa para recredenciamento institucional, quando recebeu a visita da Comissão de Avaliação do MEC, designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com esta finalidade.

Em 2017, na continuidade dessa avaliação, após ser submetida à avaliação do Inep, órgão vinculado ao MEC, a universidade obteve o conceito "4" no IGC, numa escala que varia de "1" a "5". No mesmo ano, 16 dos seus cursos foram avaliados e os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), outro indicador de qualidade que compõe o IGC, foram: 02 cursos de graduação se destacaram obtendo o conceito "4", a Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculada ao Iced e o Bacharelado em Engenharia Florestal, vinculado ao Ibef; 11 obtiveram conceito "3", considerado satisfatório e somente 3 cursos obtiveram o conceito "2". Os resultados dessas avaliações de cursos contribuíram para o conceito geral da Universidade.

O Inep divulgou oficialmente os resultados do Índice Geral de Cursos (IGC) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), referente ao ano de 2017,

16 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Curso de Formação Básica Indígena**. Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=302381814. Acesso em: maio 2022.

por meio da Portaria n. 1.074, de 17 de dezembro de 2018. Detalhe relevante: no estado do Pará, além da UFOPA, somente a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal Rural da Amazônia obtiveram o mesmo conceito, ou seja, as universidades com mais experiência.

A respeito desse desempenho da UFOPA, a então Pró-Reitora de Ensino, Professora Dra. Solange Ximenes, fez o seguinte comentário:

> Recebemos com muita alegria o resultado dessa avaliação. A Ufopa é uma das três universidades do estado do Pará que obteve quatro na avaliação do MEC, o que representa um esforço de toda a comunidade para garantir o patamar de qualidade dos nossos cursos de graduação e da qualidade da nossa Universidade.
>
> Estamos felizes com o resultado dessa avaliação, pois reflete o trabalho de toda uma comunidade que tem contribuído para a consolidação dessa que é a maior universidade da região Oeste do Pará. Vemos isso com muita alegria, porque somos uma universidade nova que tem acelerado o seu processo de consolidação.
>
> Essa nota reúne todas as ações da Universidade no que diz respeito a Ensino, Pesquisa e Extensão, envolve os três Indicadores de Qualidade da Educação Superior: Conceito Enade; Conceito Preliminar de Curso (CPC); e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).[17]

O resultado desse empenho institucional foi conhecido no dia 12 de julho de 2018, quando foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria n. 666/2018 – MEC e homologado o Parecer n. 217/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, uma referência ao processo e-MEC n. 201417260 (Art. 1º), no qual consta, "fica recredenciada a Universidade Federal do Oeste do Pará (UfOPA) [...]" (Art. 2º), recredenciamento válido pelo prazo de oito anos, conforme previsto na Portaria Normativa n. 1, de 3 de janeiro de 2017 (Art. 3º), que estabelece os prazos de validade para atos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior.

Entre os anos de 2015 e 2017, os Processos Seletivos Regulares e Especiais da UFOPA, a seleção e classificação dos candidatos para o provimento de vagas nos cursos de graduação (Bacharelados e Licenciaturas), se deram conforme distribuição de vagas e turnos aos cursos do *Campus*-Sede e dos *Campi* fora de sede e internamente, a progressão acadêmica para ingresso nos cursos passou a ser de responsabilidade das unidades acadêmicas, em-

17 Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA obtêm conceito 4 no Índice Geral de Cursos**. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/ufopa-obtem-conceito-4-no-indice-geral-de-cursos-avaliados-em-2017/. Acesso em: maio 2022.

bora algumas turmas dos diferentes cursos ainda seguissem a orientação dos anos posteriores.

Em 2017, ocorria uma forte capacitação dos servidores técnicos da instituição que resultou em uma melhora significativa nos desempenhos profissionais. Neste ano, foram ofertados seis cursos de capacitação na sede; 03 cursos para os servidores dos *Campi* fora da sede; 140 servidores foram capacitados por facilitadores internos na sede e nos *Campi* fora de sede; 35 servidores foram capacitados em ações externas. Detalhe: servidores docentes ingressantes foram capacitados com um curso introdutório ao serviço público (UFOPA 2012).

Na trajetória das diferentes mudanças ocorridas na UFOPA, o ano de 2018 também se apresentou como de muitos acontecimentos relevantes para a instituição e a comunidade acadêmica. Mas, em dezembro de 2017, a comunidade acadêmica novamente era chamada a escolher novo (a) Reitor (a). Após ocorrer a eleição, o Professor Dr. Hugo Alex Carneiro Diniz foi eleito Reitor, juntamente com a Professora Dra. Aldenize Ruela Xavier, como Vice-Reitora, para exercício no quadriênio (04/2018 a 04/2022).

Nesse novo contexto de gestão, o Processo Seletivo Regular (PSR/UFOPA 2018) se tornou unificado e a seleção dos candidatos ao provimento de vagas nos cursos de graduação, passou envolver os localizados no *Campus*-Sede e nos *Campi* regionais, nas modalidades Bacharelados (Interdisciplinar e Profissional) e Licenciaturas, conforme distribuição de vagas e turnos por curso, como consta no Edital n. 03/2018-CPPS/UFOPA, de 29 de janeiro de 2018. Detalhe: no item 1.6 do PSR/UFOPA 2018, consta outra mudança "O (a) candidato (a) aprovado (a) e classificado (a) para os cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BI) poderá continuar seus estudos no (s) Bacharelado (s) Profissional (s) (BP) correspondente (s) a cada BI mediante a publicação de Edital de Processo Seletivo Específico ofertado pela Unidade Acadêmica, após a integralização do BI".

Naquele ano, foram oferecidas 1.325 vagas para ingresso, com 1.069 vagas disponibilizadas aos cursos do *Campus*-Sede/Santarém, 32 vagas para o curso do *Campus* Alenquer, 32 vagas para o curso do *Campus* Monte Alegre, 64 vagas para cursos do *Campus* Oriximiná, 32 vagas para o curso do *Campus* Itaituba, 64 vagas para os cursos do *Campus* Juruti e 32 vagas para o curso do Campus Óbidos (*Idem*).

Ao longo desse período, indo até 2019.2, se for considerando o tipo de acesso por cor e raça, a UFOPA contou com um quantitativo de estudantes de graduação constituído por 93 amarelos; 1.003 brancos; 537 indígenas;

4.799 pardos; 471 pretos e 488 não informados, segundo consta no Anuário Estatístico (2020).

Pertinente aos estudantes com deficiências (Pessoas com deficiência - PcDs), até em 2020, já contava com 140 estudantes com deficiência regularmente matriculados nos cursos de graduação. Destes, 121 estavam matriculados em cursos de graduação do *Campus*-Sede, localizado em Santarém/PA, e 19 nos demais *Campi* regionais.

Até este momento, a Instituição já funcionava regularmente, ofertando 48 cursos de graduação presenciais, destes 37 cursos já reconhecidos pelo MEC. Possuía, aproximadamente, 7.587 estudantes de graduação matriculados, dos quais 5.953 com status "ativo", no sistema de gestão acadêmica. Para realizar a formação com pesquisa, contava com 1.118 servidores, sendo 604 técnicos administrativos em educação e 514 professores. Deste total, 487 eram professores efetivos, sendo 271 doutores, 206 mestres, 09 especialistas e 01 licenciado.[18]

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por encaminhamentos e pelo prosseguimento das adaptações das atividades acadêmicas realizadas de forma remota e híbrida em função do isolamento e do distanciamento social, exigidos e imprescindíveis ao controle da Pandemia resultante do coronavirus (Covid-19).[19]

Atendendo orientações da Lei Federal n. 13.979/2020, de 06/02/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional representada pela pandemia do coronavirus (Covid-19); a Instrução Normativa n. 21, de 16/03/2020, que estabeleceu orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal – SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da pandemia; a Portaria MEC n. 544, de 16/06/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais enquanto perdurar a situação

18 Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA tem recredenciamento aprovado pelo MEC**. Postado em 16/07/2018. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?p=58198. Acesso em: maio 2022

19 Para combater a Pandemia provocada pelo Corona vírus (Covid-19) e prosseguir com a sua atuação acadêmica, a UFOPA instituiu seu Grupo de Trabalho Técnico-Científico de enfrentamento ao vírus, instalou o Comitê Covid-19/Coronavírus, aprovou o Plano de Biossegurança – UFOPA/2020, orientou, comunicou e divulgou o isolamento, o distanciamento social e o uso de máscaras, necessários ao controle da Pandemia, assistiu e atendeu a comunidade interna e externa e regulamentou a elaboração de Planos de Trabalho Remoto dos Institutos, *Campi* regionais e Órgãos da Administração, procedendo atualização periódica para dar funcionalidade as atividades acadêmicas e administrativas, nesse longo período de presença da Covid-19. De acordo com o Art. 1º da Resolução n. 334/2020, as aulas foram desenvolvidas em formatos distintos. Por formato remoto entende-se a aplicação de uma metodologia de interação aluno-professor não presencial, mediada por ambiente de aprendizagem virtual e acessado por cada um em diferentes localidades (§ 1º). A interação poderá ser em tempo real (atividades síncronas) ou não (atividades assíncronas). Por formato semipresencial entende-se uma combinação de metodologias de ensino, remoto e presencial, permitindo que os conteúdos e atividades sejam trabalhados de forma integrada e planejada (§ 2º).

de pandemia do coronavirus (Covid-19); o disposto no Parecer CNE/CP n. 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia do coronavirus (Covid-19) e demais regulamentações internas pertinentes à retomada do Semestre Letivo de 2020.1, foi definida em deliberação do Consepe (Decisão n. 21/2020).

Por meio da Resolução n. 334, de 25/11/2020, a Instituição aprovaou a retomada do Calendário Acadêmico 2020 e o novo cronograma para os semestres letivos 2020.1 e 2020.2, com vistas à adequação das atividades acadêmicas paralisadas em decorrência da pandemia e com a homologação da Resolução n. 341, de 04/03/2021, foi aprovado o Calendário Acadêmico da Graduação 2021. Detalhe: o primeiro semestre (2021.1) só iniciou no dia 05/10/2021.

Contudo, no processo dessas adequações, pertinente ao ingresso na universidade, o PSR/UFOPA 2021 apresentou um diferencial importante, pois, das 1.405 vagas ofertadas, 1.131 vagas se destinaram aos cursos do *Campus*-Sede, 38 vagas foram destinadas ao *Campus* Alenquer, 38 ao *Campus* Monte Alegre, 54 ao *Campus* Oriximiná, 36 ao *Campus* Itaituba, 72 ao *Campus* Juruti e 36 para o *Campus* Óbidos. Das vagas disponibilizadas, reservou 706 para o sistema de ingresso por cotas sociais, em cumprimento a Lei n. 12.711/2012, e a Portaria MEC n. 09, de 05 de maio de 2017, que exigiam a reserva de no mínimo 50% das vagas dos cursos ofertados no processo seletivo, por curso/cidade, exclusivamente, para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Enem, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, desde que o estudante não tivesse frequentado o ensino médio em escolas privadas. Contudo, como já vinha dando atenção aos candidatos originários de escolas públicas, só precisou ajustar os seus encaminhamentos.

Convém lembrar que, em 2017, a UFOPA foi autorizada pelo MEC a oferecer Educação a Distância (EaD), a depender de solicitar recredenciamento para a oferta dos cursos superiores na modalidade, no espaço de tempo de cinco anos. Essa possibilidade de oferta tem merecido a atenção da instituição e vem sendo pensada enquanto possibilidade na política de expansão da instituição, de início para atender o Sudoeste paraense, principalmente, naqueles municípios localizados na região da Transamazônica.

Nesta perspectiva, a IFES vem realizando estudos principalmente em relação a viabilidade técnica, para implantar polos de EaD, em outros municípios do Oeste paraense, inclusive, nos *Campi* regionais, visando ampliar a presença da educação superior pública na sua área de abrangência geográfica.

É notório que nos anos transcorridos entre 2009 e 2021, a atuação e intervenção regional da UFOPA foi marcada e se desenvolveu de forma gradual, consequente e responsável, superando as fragilidades, as carências e as limitações institucionais impostas pelo Governo Federal as IES brasileiras. Embora esta busca por memórias tenha mostrado também altíssimos índices de reprovação e evasão de estudantes, merecendo atenção a atuação de determinados institutos e seus cursos, onde esses fenômenos são preocupantes, algo precisa ser feito para resolver situação tão grave. Assim, é possível dizer que desde o começo a UFOPA tem desenvolvido ações e práticas acadêmicas que precisaram e ainda precisam ser repensadas, revistas e reencaminhadas, ainda que nem tudo tenha sido apenas fragilidades, também ocorreram avanços significativos nesse decurso de tempo.

Ao superar fragilidades e limitações, dentro das suas possibilidades reais, mesmo sob as circunstâncias excepcionais que ainda vive, inclusive, devido à pandemia do coronavirus (Covid-19), a IFES tem realizado e incentivado sua filosofia educacional de formação sob a égide da necessária identificação dos problemas que afligem o Pará, a Amazônia e o País, e tem conduzido de forma cada vez mais eficiente à formação de profissionais e cidadãos conscientes e esclarecidos acerca do conhecimento da realidade socioeconômica e cultural, vem assegurando um suporte forte e significativo à sociedade local e regional e às suas populações.

Percebe-se que mesmo navegando em águas revoltas, a UFOPA é consciente e esclarecida sobre os efeitos sociais da formação que pratica ser a certeza dos conhecimentos e habilidades profissionais, sociais e humanizadoras que produz, tanto é verdade que encarou com segurança o desafio de rever o seu Modelo Original de "Formação em Ciclos"; apesar das dificuldades fez funcionar seus *Campi* regionais; agindo de forma gradual vem resolvendo e superando as suas principais problemáticas; e segue formando profissionais e cidadãos qualificados e esclarecidos da necessária sustentabilidade humana e ambiental, regional e intrarregional. Portanto, é notório que, por decisão consciente e esclarecida, o entusiasmo formativo se renova e qualquer instituição formadora se fortalece. Na formação que disponibiliza socialmente, em nível de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão são indissociáveis do ensino. Essa prática integrativa fortalece as políticas institucionais ao prever ações dirigidas ao fortaleci-

mento da iniciação científica, dos grupos estensionistas e dos grupos de pesquisa existentes e incentiva a criação de novos grupos de pesquisadores.

Na sequência histórica, em 2021, a comunidade acadêmica orientada pela Resolução n. 289/2021, do dia 26/11/2021, novamente era chamada para eleger democraticamente o (a) novo (a) Reitor (a) e Vice-Reitor (a) para o quadriênio (2022-2026). Foi eleita nova Reitora a Professora Dra. Aldenize Ruela Xavier, da chapa "Novos Sonhos", acompanhada da também eleita Vice-Reitora a Professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. No dia 7 de dezembro daquele ano o Conselho Universitário (Consun) homologava o resultado da consulta prévia e a nova Reitora era nomeada por Decreto publicado no Diário Oficial da União do dia 20 de abril de 2022 para o mandato de quatro anos (2022 a 2026).

Após a homologação da Resolução n. 372/2022-Consepe era aprovado o Processo Seletivo Regular Unificado – PSR 2022. O Edital n. 02/2022-CPPS foi publicado no dia 29 de março de 2022 e disponibilizou 1.400 vagas, dessas 1.130 foram para cursos do *Campus*-Sede/Santarém, 36 para o curso do *Campus* Alenquer, 36 para o curso do *Campus* Monte Alegre, 54 para cursos do *Campus* Oriximiná, 36 para o curso do *Campus* Itaituba, 72 para cursos do *Campus* Juruti e 36 para o curso do *Campus* Óbidos. Foram destinadas ao sistema de ingresso por cotas 703 vagas.

7.3.3 A UFOPA avança da formação inicial para expandir e fortalecer a formação continuada: o caminhar da pós-graduação no contexto locorregional

Na Universidade Federal do Oeste do Pará, atendendo as diretrizes e os encaminhamentos macroestruturais, a pesquisa e a pós-graduação estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (PROPPIT), onde se encontra a Diretoria de Pós-Graduação que é responsável pelo acompanhamento, avaliação e propagação de programas de pós-graduação na universidade. A pós-graduação representa o prosseguimento nos estudos para aprofundar e aperfeiçoar a formação inicial, ao compor a estratégia da formação contínua ou continuada, com esta finalidade são realizados cursos em nível de lato sensu (especialização) e strito sensu (mestrado e doutorado) com o objetivo de qualificar estudantes para o trabalho e para a pesquisa.

No contexto brasileiro, a literatura específica indica que a história da pós-graduação se entrelaça com a presença da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do MEC, estando

estruturada a partir da Capes. Por meio do Decreto n. 29.741, de 11/07/1951, que instalou uma Comissão composta por representantes de diferentes órgãos do Governo e de entidades privadas, para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, contudo, o objetivo de realizar o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior só ganho maior impulso no País a partir da década de 1960, com a ampliação dos cursos de pós-graduação, em razão do Governo reconhecê-la como um novo nível de educação, além do bacharelado e da licenciatura, por meio do Parecer CFE n. 977/1965, de 3/12/1965, que definiu os cursos de pós-graduação como de sentido estrito: o mestrado e o doutorado e de sentido lato: os cursos em nível de especialização e aperfeiçoamento, depois da homologação e na vigência da LDBEN (Lei n. 4.024/1961).

A literatura também evidencia que a pós-graduação brasileira foi influenciada pela estrutura organizacional da universidade norte-americana, que compreende o college como base comum de estudos e as escolas graduadas que exigem o título de bacharel como requisito de admissão. A universidade Americana se organiza em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* (graduação) e o *graduate* (escolas graduadas). Segundo Paul Monroe, no início do século XX, definia-se pós-graduado como um termo comum, que era usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o college.

Nesse âmbito formativo, grande parte da produção do conhecimento científico e tecnológico brasileiro tem se dado, predominantemente, nas instituições que contam com uma infraestrutura resultantes de ações executadas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), criado em 1965, para oportunizar: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação do País, cujos pilares são: a avaliação, o fomento e o acesso à informação científica e tecnológica. Compondo a constituição do SNPG, o primeiro Plano de Pós-graduação foi formulado para o quadriênio (1975-1979) tendo por principal missão introduzir o planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formar especialistas para o sistema universitário, público e industrial.

Consta no documento "Evolução do SNPG no decênio do (PNPG) 2011-2020", que o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro tem se fortalecido com a atuação da Coordenação de Capes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), conforme excerto abaixo.

> O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) consolidou-se ao longo das últimas décadas ganhando visibilidade nacional e internacional. O sistema estava formado no final de 2019 por cursos acadêmicos (3.663 mestrados e 2.410 doutorados) e profissionais (826 mestrados e 25 doutorados) distribuídos por todas as áreas do conhecimento, segundo o GeoCAPES. [...] o ano de 2020 finalizou com 4.543 programas de pós-graduação em funcionamento, englobando 5.299 cursos de mestrado e doutorado em todas as regiões do país. Este sistema resulta de esforços conjugados de organizações diversas, com destaque para as universidades, instituições e centros de pesquisa e seus respectivos Programas de Pós-Graduação. Idêntico destaque cabe à atuação do CNPq, das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e à centralidade do papel da CAPES.

Analisando o excerto percebe-se a evolução quantitativa da pós-graduação brasileira e como esta obteve visibilidade nacional e internacional, desde as primeiras duas décadas do século XX. Contribuiu para esta consolidação a formação de pós-graduados brasileiros no exterior, com bolsas concedidas pela Capes, o que possibilitou a oferta dos primeiros programas de mestrado e doutorado no País, a partir da década de 1970, desde quando a Capes fortaleceu o sistema de avaliação, permitindo sistematizar o apoio oficial ao desempenho dos programas de pós-graduação, porque foi estabelecido um padrão mínimo de qualidade acadêmica. Com a criação dos Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPGs), o objeto era o conjunto das atividades desenvolvidas nas IES e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação, segundo consta no documento do I PNPG (2021, p. 5).

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), é a expressão dos trabalhos iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Detalhe, tanto a criação do Conselho como a elaboração do Plano decorrem das providências sugeridas no relatório do grupo de trabalho da Secretária-Geral do MEC de 1973, que propunha as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação.

Na década de 1990, o Brasil decidiu enfrentar o desafio de melhorar a qualidade dos seus programas de pós-graduação e a sua produção científica. Com esta finalidade criou o sistema Qualis, uma ferramenta utilizada para a avaliação dos programas de pós-graduação, cuja função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos professores e estudantes dos programas de pós-graduação, credenciados pela CAPES, com objetivo de qualificar o capital intelectual brasileiro.

Em dezembro de 2010, era apresentado ao País o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), cujo objetivo era definir novas diretrizes, estratégias e metas para avançar nas propostas da política de pós-graduação e pesquisa. Esse Plano estabeleceu como uma de suas metas dobrar o número atual de doutores por mil habitantes, no prazo de 10 anos. Hoje, o novo PNPG compõe o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024 e foi instituído pela Lei n. 13.005/2014.

Com o Brasil contando com o Plano Nacional de Pós-Graduação, era preciso dispor de uma ferramenta nova para coletar informações, realizar análises e avaliar, na perspectiva de modernizar o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, com esta finalidade foi criada a Plataforma Sucupira, base e referência do SNPG, trata-se de uma ferramenta de atualização, coleta, organização e de compartilhamento de informações acadêmicas, por meio da qual a Capes passou a realizar um acompanhamento mais eficiente nas avaliações periódicas sobre dados dos programas de pós-graduações.

Tudo parece ir muito bem, entretanto, os problemas enfrentados pela ES, em particular a pública, ainda são vistos como uma herança mantida de governo a governo, que de tempo em tempo, tanto pode ser positiva quanto pode ser negativa a pós-graduação, a depender da visão e das ações propostas pelos governantes do momento. Essa prática contribui para as universidades e a pós-graduação expressarem os reflexos dessa condição estrutural. Contudo, sem desconsiderar essa realidade, é possível ver que a partir das últimas décadas do século XX, o Estado brasileiro tem incentivado e apoiado à pós-graduação. Isso tem ajudado significativamente na expansão da educação superior e contribuido para minimizar as desigualdades regionais, capacitando pessoal pós-graduado com habilidade em pesquisa e promovendo a inclusão social em todo o território nacional, reduzindo as discrepantes assimetrias educacionais regionais ainda existentes entre as diferentes regiões brasileiras.

No estado do Pará, desde a sua criação e institucionalização, a UFOPA tem se empenhado em contribuir para o Oeste paraense e a Amazônia disponibilizarem, além do acesso e permanência na graduação (formação inicial), o acesso e permanência na pós-graduação, via prosseguimento de estudos e no desenvolvimento da pesquisa, da produção tecnológica e da inovação, nos diversos níveis e modalidades da ES e nas diversas áreas do conhecimento humano (formação contínua).

Como referido, a pós-graduação na UFOPA funciona sob a mediação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, cujo objetivo institucional é organizar o ensino pós-graduado através de cursos

lato sensu que se concentra na especialização profissional e no aperfeiçoamento e o stricto sensu que foca a produção de conhecimento e o aprofundamento de estudos em um determinado campo específico.

Os cursos e programas são estruturados em conformidade com as diretrizes, estratégias e metas previstas em planos decenais de pós-graduação, estabelecidas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) da Capes, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a política macroestrutural integrada, com a qual a UFOPA se alinha, segundo consta no PDI (2019-2023). Pelo Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação (Resolução n. 330/2020), a Universidade disponibiliza pós-graduação em cursos lato sensu e stricto sensu (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), nas modalidades acadêmica e profissional, conforme as normas gerais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A estrutura organizativa e acadêmica da pós-graduação, objetiva produzir e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais que contribuam para compreender e somar na melhoria das condições de vida na sociedade. Registros do PDI (2019-2023) mostram que a pós-graduação está organizada ofertando cursos, conforme se apresentam descritos no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Cursos de Pós-graduação ofertados pela UFOPA – 2022

PÓS – GRADUAÇÃO LATU E STRITO SENSU	TITULAÇÃO
Especialização	Após a graduação, especificamente em uma área de curta duração, costuma durar no mínimo seis meses a no máximo dois anos e serve para aprofundar conhecimentos em uma área específica. Atribui a certificação profissional de especialista na área e pode ser muito útil para profissionais que não querem seguir carreira como pesquisador.
Mestrado	Cursado após conclusão da graduação por estudantes com interesse em aprofundar e dar continuidade ao estudo em uma área profissional mais específica ou dentro da formação escolhida na graduação, dura em média dois anos e envolve muitas atividades de leitura para aprofundamento de estudos e pesquisa. Ao concluir o mestrado o estudante/pesquisador recebe o título de Mestre.
Doutorado	Cursado após concluir o mestrado, torna o estudante um pesquisador em uma área escolhida, prioriza a pesquisa extensa e maior aprofundamento na área de estudo para a pesquisa, embora possam cursar profissionais que desejam aprofundar seus estudos em um tema específico. Dura em torno de quatro anos, mas pode se estender por mais tempo, a depender do andamento e da complexidade da pesquisa a ser realizada. Ao concluir o estudante elabora uma pesquisa aprofundada sobre determinado tema, o trabalho final é denominado tese e o pesquisador recebe a título de Doutor.
Pós-Doutorado ou Pós-DOC	Última etapa da pós-graduação cursada por quem tem o título de Doutor. Ao contrário do mestrado e do doutorado, no pós-doc o pesquisador não cursa disciplinas e não apresenta tese. A formação é totalmente voltada à pesquisa, sendo realizado como um estágio de investigação em uma área de estudo escolhida.

Fonte: Elaborado pela autora no estudo (2022).

A oferta dos diferentes programas e cursos de pós-graduação são estruturados conforme o planejamento e as diretrizes institucionais, considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atual, e neste o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), as estratégias e metas previstas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e da Capes e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), com a UFOPA alinhada e integrada a política macroestrutural de pós-graduação. Seguindo este delineamento, essas são as diretrizes do ensino de pós-graduação (PDI 2019-2023, p.37):

> ▪ Promoção de modelos curriculares inovadores, por meio da ampliação e da diversificação das oportunidades educacionais na produção do conhecimento.
>
> ▪ Inserção da interdisciplinaridade e inovação no ensino e na pesquisa e potencialização da diversidade na promoção do desenvolvimento humano sustentável da região.
>
> ▪ Articulação com os setores produtivos e com as políticas sociais e políticas públicas direcionadas à preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável do meio urbano e rural.
>
> ▪ Fortalecimento da interação da pós-graduação com a graduação e com a educação básica, como forma de viabilizar a diversidade e a multiculturalidade como facilitador do acesso ao conhecimento globalizado.
>
> ▪Promoção de condições acadêmicas necessárias que permitam a criação, a manutenção e a ampliação dos cursos oferecidos, bem como da produção acadêmica (qualitativa e quantitativa) de excelência.

A Universidade Federal do Oeste do Pará iniciou as suas inserções acadêmicas, em nível de pós-graduação, formando um quantitativo de profissionais por meio da oferta dos cursos de especialização, conforme detalhado na Tabela 14 abaixo.

Tabela 14 – Cursos de Especialização ofertados pela UFOPA no período 2010 a 2017.

NOME DA ESPECIALIZAÇÃO – *LATO SENSU*	UNIDADE ACADÊMICA	INÍCIO	TÉRMINO	MATRICULADOS	CONCLUINTES
Direitos Humanos e Políticas Públicas	ICS	2010	2011	29	07
Manejos de Florestas Tropicais	Ibef	2011	2012	25	05
Agroecologia na Amazônia	Ibef	2011	2012	24	09
Sociedade, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia.	CFI	2011	2012	32	15

NOME DA ESPECIALIZAÇÃO – *LATO SENSU*	UNIDADE ACADÊMICA	INÍCIO	TÉRMINO	MATRICULADOS	CONCLUINTES
Jornalismo Científico	Proppit	2011	2012	25	21
Língua, Cultura e Sociedade.	Iced	2011	2012	30	10
Gestão Escolar/2011	Iced	2011	2012	410	337
Ensino Interdisciplinar das Ciências e Meio Ambiente (Interciências)	CFI	2012	2013	28	08
Coordenação Pedagógica/2012	Iced	2012	2013	468	327
Gestão Escolar/2013	Iced	2013	2014	409	260
Coordenação Pedagógica/2014	Iced	2014	2015	481	321
Docência na Educação Infantil	Iced	2014	2015	120	74
Aperfeiçoamento – A Escola e a Cidade: Políticas Públicas Educacionais	Iced	2014	2015	50	25
Aperfeiçoamento – Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais da Educação	Iced	2014	2015	150	94
Ensino em Física Ambiental	Iced	2015	2016	21	10
Pedagogia da Alternância e do Desenvolvimento	Iced	2016	2018	40	-
Literatura comparada: Teoria, Crítica e Ensino.	Iced	2017	2018	25	-
			TOTAL	**2.367**	**1.523**

Fonte: Relatório de Gestão 2018 (2019).

Em relação aos cursos de pós-graduação strito sensu, na UFOPA esta oferta tem sido disponibilizada, desde 2010, começou com os encaminhamentos para a oferta do Curso de mestrado em Recursos Naturais da Amazônia, originário da proposta de criação de cursos de pós-graduação para o *Campus*/UFPA/Santarém, onde o primeiro curso ofertado foi de Mestrado Profissional – Curso de Matemática em Rede Nacional (Profmat).

Registros contidos no Relatório de Gestão 2011 (2012) indicam que depois daquele ano, a UFOPA continuou disponibilizando à sociedade cursos de pós-graduação strito sensu, ofertava dois cursos de mestrado: Mestrado acadêmico em Recursos Naturais da Amazônia com três turmas e um total de 50 vagas e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

continua...

(PROFMAT), com uma turma de 20 estudantes, a meta era atingir o mínimo de 30 beneficiados. A meta foi alcançada e superou as expectativas, a UFOPA atingiu o total de 70 estudantes matriculados na pós-graduação na época.

Em 2012, foi aprovado junto a Capes a oferta do primeiro curso de doutorado interdisciplinar, na área de "Sociedade, Natureza e Desenvolvimento", por meio de uma parceria estabelecida com a Universidade Estadual de *Campi*nas (UNICAMP), era instalado o curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) em Educação, cujo objetivo era qualificar 18 dos seus professores. Naquele ano, a UFOPA integrou a rede Bionorte, como uma das instituições promotoras do doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia (Doutorado da Bionorte). A partir deste ano, a oferta de novos cursos de pós-graduação se tornou constante.

Dessa forma, em 2013, a UFOPA realizava a primeira aula inaugural do seu primeiro Curso de Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento. Nessa trajetória, até o final de 2014, já contava com 05 cursos de mestrado acadêmico, 01 curso de mestrado profissional, 01 curso de doutorado institucional e 01 Dinter, além de 02 cursos de especialização. A sua atuação acadêmica na pós-graduação abrange as áreas: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento; Educação; Recursos Naturais da Amazônia; Matemática; Recursos Aquáticos Continentais Amazônicos; Biociências e Geologia.

Dando prosseguimento, em 2019, já eram disponibilizados a sociedade regional 12 cursos de pós-graduação, entre especializações, mestrados e doutorado. A ampliação dessa oferta continuou uma constante nos anos seguintes na universidade.

A política estratégica de desenvolvimento da pós-graduação institucional, com vista a excelência acadêmica, preconiza a instalação e o apoio da Instituição à execução de programas e planos de mestrado e doutorado, como objeto do seu novo Programa Integrado de Pesquisa e Pós-Graduação (PIPG). Na perspectiva de consolidação a IFES passou a disponibilizar programas e cursos de doutorado e mestrado, em diferentes áreas do conhecimento, vinculados aos seus institutos temáticos no *Campus*-Sede.

Portanto, pode-se dizer que a pós-graduação da UFOPA se encontra em plena expansão, no *Campus*-Sede, particularmente, com a oferta de cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissional. Todavia, a pós-graduação precisa expandir para atender, inclusive, o seu quadro de servidores (docentes e técnicos), ou seja, visando superar as suas próprias demandas (da Sede e fora da sede) com a formação pós-graduada, em nível de mes-

trado e doutorado, e para atender os seus *Campi* regionais, para ampliar as oportunidades desse acesso às comunidades intrarregionais.

A inserção ou acesso ao ensino de pós-graduação na UFOPA, é anual e atende a editais específicos, apresentados e aprovados nos colegiados específicos e superiores. Registre-se: antes a Capes usava as designações "curso de mestrado" e "curso de doutorado" em sua referência acerca da pós-graduação, hoje adota a denominação "programa de pós-graduação" não por acaso, mas em razão da perspectiva de incentivar a ocorrência da presença integrada de cursos de mestrado e doutorado numa mesma universidade, também em razão da pós-graduação se encontrar ancorada na pesquisa e não mais apenas no ensino.

Dados divulgados na página da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (junho/2022), informam que no campo da educação, foi criado um Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED - Ppged), strito sensu, o mestrado Acadêmico em Educação; o doutorado Interinstitucional em Educação – UFOPA/Unicamp (Dinter); o mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat); o mestrado Profissional em letras (Profletras) e Cursos Lato Sensu: especialização em Coordenação Pedagógica; especialização em Gestão Escolar; e especialização em Educação Infantil.

Nas demais áreas de conhecimento de atuação, a UFOPA disponibiliza doutorado por meio: do Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Amazônia (PPG-RNA); Programa de Pós-Graduação em Recursos Aquáticos Continentais Amazônicos (PPG-RACAM); Programa de Pós-graduação em Biociências (PPGBIO); além do doutorado Interdisciplinar em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPG-SND) e 02 cursos em rede Nacional: o Programa de Pós-Graduação da Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (PPG - Bionorte) e o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM - Reamec).

O mestrado já disponibilizou 11 cursos: 04 Mestrados Profissionais: (Mestrado Profissional em Ensino de Física; mestrado Profissional em Letras; mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; e mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) e 07 mestrados Acadêmicos: mestrado em Biociências; mestrado em Biodiversidade; mestrado em Ciências da Sociedade; mestrado em Educação; mestrado em Recursos Aquáticos Continentais Amazônicos; mestrado em Recursos Naturais da Amazônia; e mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

Ressalta-se, em âmbito nacional, para viabilizar essa outra forma de conceber, compreender e tornar viável a pós-graduação, com vista a superar as disparidades regionais, as instituições federais de educação superior espalhadas por todos os estados brasileiros, hoje responsáveis pela oferta da maioria dos cursos de pós-graduação e pela maior parte da produção acadêmica do País, as IFES foram orientadas a estabelecerem parceiras com IES estaduais e com o conjunto de instituições comunitárias e privadas visando o alcance dessa finalidade socioeducacional.

Como mostram os relatos narrativos, esse tipo de parceria é histórico e é questionado na região, mas hoje também é justificado em razão de ainda ser preciso combater às assimetrias regionais, o que exige a atuação de todas as IES formadoras e dos vários órgãos de Governo. A meta hoje é dar atenção as mesorregiões, formatação que deve garantir ao Governo brasileiro uma ferramenta mais precisa acerca das unidades e das macrorregiões. Como no Brasil de hoje, o núcleo da pós-graduação é a pesquisa, esta dinâmica se apresenta como imprescindível a exigir e depender de capacitação e dedicação plena acerca dos procedimentos cabíveis e necessários, razão de se tornar tarefa das universidades e dos institutos de pesquisa, públicos ou privados, promover essa integração para o alcance desta meta finalidade.

Sobre essa questão, consta no documento do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que o principal desafio é também o principal balizador da ação do Governo no contexto regional, a orientação é instalar parcerias que levem em consideração a necessidade de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e à sociedade ou entre universidade, o estado e as empresas, configurando claramente o modelo gerencial Tríplice Hélice, possibilidade apresentada como fundamental ao fomento à pesquisa e a pós-graduação. Essa gestão estratégica integra a configuração do Balanced Scorecard (BSC) e tem sido razão de duras críticas, principalmente, em razão de se saber que a iniciativa privada nunca investe em algo que não lhe assegure lucro seguro e certo, em curtíssimo prazo.

Entendo que há pertinência nesse tipo de crítica, porque a universidade pública como "bem público" é ameaçada em razão de se instalar no seu interior uma condição que produz alto risco dos seus recursos e da sua produção serem usados em benefícios empresariais e não da sociedade. Esse risco é real, ainda que a intenção seja essas parcerias induzirem a consolidação de políticas públicas voltadas para as regiões, com a ciência e a formação continuada colocadas a serviço do desenvolvimento regional e intrarregional e o objetivo vise superar as assimetrias educacionais regionais

existentes. Esse tipo de parceria sempre representa um enorme desafio posto, principalmente, àquelas instituições públicas que apresentam condições limitadas pelas acentuadas carências financeiras e orçamentárias.

Em âmbito geral, ainda que o sistema de pós-graduação apresente bons resultados em diferentes regiões do País, acredito que ainda falta muito para o Brasil alcançar um crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade brasileira, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do País.

Sobre a presença da pós-graduação na Amazônia vale destacar que, a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) publicou, em 2014, um número especial dedicado a apresentar a contribuição da Pós-Graduação (PG) brasileira para o desenvolvimento da região, o intuito era promover a reflexão e o debate sobre as políticas e experiências, alinhados à promoção da ciência, da tecnologia e da inovação, para dessa forma contribuir com o desenvolvimento nacional, segundo consta no seu Editorial (2014, p.11).

É de conhecimento público que a região amazônica, é constituída pela maior extensão territorial do País, com mais de cinco milhões de quilômetros quadrados e abrangendo nove estados (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins), pertencentes a três diferentes regiões geopolíticas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), representa hoje um grande desafio para a Pós-Graduação brasileira, quer seja associado à elevada diversidade encontrada na região, quer seja associado aos necessários processos de inclusão social e geração de renda. Na Amazônia, são expressivas as diversidades de hábitats (aquáticos, terrestres e aéreos), de espécies biológicas, de recursos naturais (água e minerais) e de matizes culturais ligadas aos diferentes povos que ali habitam (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, migrantes nacionais e de outros países).

Entretanto, regionalmente, como bem destaca Rodrigues (2014), a oferta reduzida de cursos de pós-graduação no Norte tem implicado diretamente no baixo percentual de doutores formados e presentes na região e, consequentemente, na região amazônica. Dessa forma, também em razão das problemáticas regionais, a exemplo da infraestrutura e da escassez da oferta de cursos desse nível em toda a região, falta motivação para atrair pesquisadores doutores para desenvolverem suas atividades, particularmente, no interior dos estados da região.

Sobre como essa questão se apresenta, Lobo e Castro (2020) informam que conforme o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2018a), a meta 13, que se desdobra

em dois indicadores: 13A - Percentual de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior e 13B - Percentual de docentes com doutorado na educação superior, foi ultrapassada em 2015. Entretanto, dizem eles, em âmbito geral pertimente ao indicador 13A, o percentual de docentes no exercício da educação superior, no País, com formação de mestrado ou doutorado, alcançou 75,4%, e manteve-se em crescimento atingindo 77,5% em 2016, isso representa um crescimento de 7,9 % no período entre 2012 e 2016. Mas, destacam, quando se analisa os dados desagregados percebe-se que a Região Sul, em 2017, se encontrava com o maior percentual de docentes mestres ou doutores no magistério superior (82,7%), sendo seguida pelas Regiões Sudeste (81,8%), Nordeste (79,9%), Centro-Oeste (75,1%) e Norte (73,3%). Em relação ao percentual de doutores, indicador 13B, os dados indicam que o maior percentual, em 2017, é o da Região Sudeste (44,0%), nas demais Regiões, o Sul se apresentava com 42,3%; o Nordeste, 39,0%; o Centro-Oeste, 36,5%; e o Norte, 31,4%.

Percebe-se que apenas a Região Norte não alcançou a meta nacional, todas as demais até a ultrapassaram. Na compreensão de Rodrigues (Idem), a pós-graduação ainda se apresenta como verdadeiro desafio na região amazônica devido à ideia bem atual sobre a formação de doutores não ser interessante apenas para atender às necessidades do próprio sistema universitário regional. Essa concepção já é superada em outras regiões do País, como o Sul e o Sudeste, onde a pesquisa orienta a política e o desenvolvimento da pós-graduação há tempos. Contudo, diferente dessas realidades, o eixo condutor da pós-graduação na região Norte e Amazônica, em razão do descompasso das realidades regionais e educacionais brasileiras, ainda hoje precisa ser fortemente incentivada e mantida, principalmente, se for comparado o quantitativo de doutores formados na Amazônia em relação ao restante do País.

Sobre a pós-graduação brasileira, ainda convém ressaltar o empenho acadêmico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, historicamente, mantém a luta pela universalização e qualidade da educação básica e superior, e, tem reafirmado a sua posição a respeito da pós-graduação, expressa nos vários documentos. A ANPEd não se coloca à parte no sistema educacional, muito pelo contrário, se encontra profundamente integrada ao movimento histórico-social em que se insere.

Portanto, não é possível dizer que o Brasil não tem se empenhado na melhoria da qualidade da pós-graduação, tem feito isso por meio da criação e avaliação dos cursos; no oferecimento de oportunidades de acesso à pós-gra-

duação; no investimento na formação acadêmica dos docentes das universidades; na redução das disparidades regionais na oferta dos cursos de pós-graduação; no acesso à informação em ciência e tecnologia por meio do Portal de Periódicos; na viabilização de inserção dos pesquisadores no cenário internacional; e no desenvolvimento de políticas estratégicas de formação de pessoal qualificado no País. Contudo, o muito realizado ainda é pouco, para o muito que ainda precisa ser feito, no campo da pós-graduação brasileira.

Detalhe relevante, nessa caminhada histórica a UFOPA chegou em 2022, com 07 cursos de mestrados acadêmicos, 03 cursos de mestrados profissionais e 02 cursos de doutorado, contando com 450 estudantes matriculados nos cursos stricto sensu e 90 matriculados nos cursos *lato sensu*.

7.4. A UFOPA TRANSFERE E PRODUZ CONHECIMENTOS PARA DIVULGAR CIÊNCIA A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: A PESQUISA E A EXTENSÃO

O século XXI iniciou com uma evidência, o progresso científico e a inovação tecnológica eram vistos como fatores de crescimento econômico e social dos países e nações decorrentes, primordialmente, de investimentos em educação, ciência e tecnologia. No contexto dos primeiros 10 anos do século, a educação superior no Brasil passou por mudanças na sua configuração e por um significativo processo de expansão da educação superior pública, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação.

No mundo contemporâneo ou pós-moderno, a pesquisa científica é expressão do avanço do conhecimento humano, representa a base da construção e do aprofundamento do conhecimento em todas as áreas do saber, por essa razão é fundamental a inovação e ao desenvolvimento em todos os campos do saber humano. Também por dever contribuir para a solução de problemas sociais, como a saúde, a educação, o meio ambiente e a pobreza, hoje os seus resultados podem e devem ser aplicados no desenvolvimento de serviços, tecnologias e novos produtos, impulsionando o crescimento econômico, social e cultural, além de na melhoria da qualidade de vida e existência das pessoas na sociedade.

Como referido, na Universidade Federal do Oeste do Pará, para atender as diretrizes e os encaminhamentos macroestruturais, a pesquisa e a pós-graduação estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, órgão executivo da administração superior da universidade, responsável pela definição e execução da políti-

ca institucional de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica e pelo detalhamento das suas metas institucionais com esta finalidade. A Proppit apresenta na sua organização a Diretoria de Pesquisa, que gerencia e estimula toda a atividade de pesquisa da universidade, incluindo projetos de pesquisa e de iniciação científica, além da gestão dos recursos que são disponibilizados pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LOA) para o fomento da pesquisa institucional e na Diretoria de Pós-Graduação que é responsável pelo acompanhamento, avaliação e propagação de programas de pós-graduação na universidade, como mostrado acima.

A política institucional de Pesquisa da UFOPA prevê ações dirigidas ao fortalecimento de grupos de pesquisa já existentes e a criação de novos grupos, para apoio dos projetos, de infraestrutura e captação de recursos; ao incentivo na qualificação de seus professores, estimulando os cursos de doutorado e os estágios de pós-doutorado na instituição e (ou) em outras instituições; à atração de novos doutores para a região, por meio de editais específicos; ao intercâmbio de pesquisadores com outras instituições científicas e tecnológicas, objetivando a permuta de experiências e o desenvolvimento de projetos comuns, estabelecendo termos de cooperação entre as instituições parceiras (UFOPA, 2012).

7.4.1 A UFOPA na trilha da pesquisa científica acadêmica como expressão do avanço do conhecimento humano

No contexto do progresso científico, tecnológico e da inovação, a pesquisa passou a representar um dos pilares principais na composição das universidades no mundo, assumindo papel fundamental na missão primordial destas enquanto instituições de educação superior, por estar fortemente associada à formação dos estudantes (ensino) e por apresentar uma destacada relevância na interconexão e cooperação com a comunidade externa (extensão), nesse caso, particularmente no interior da Amazônia, onde soluções científicas, tecnológicas e inovadoras são imprescindíveis para dirimir os gargalos limitadores do desenvolvimento humano e ambiental sustentável, em sua diversidade e complexidade.

A pesquisa fortalece a imagem e o reconhecimento de instituições de ensino superior, por atrair estudantes, professores e recursos financeiros. Dessa forma, na composição indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, esta se apresenta com um princípio geral orientador do ensino e da extensão, estando interconectada com ambos, objetivando na formação

orientar o repasse, a produção e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, com a finalidade da IFES contribuir para ajudar na melhoria das condições de vida e existência da/na sociedade, na Amazônia e a partir desta, extensiva ao País, com atenção principalmente ao desenvolvimento e a formação de recursos humanos, como bem ressalta a Professora Dra. Lenise Vargas Flores da Silva (Atual Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica).[20]

> A pesquisa na região amazônica é estratégica e fundamental para o desenvolvimento e formação de recursos humanos de forma global. Portanto, nossa instituição demonstra galgar passos nacionais e internacionais em prol da formação em pesquisa ancorada em seu maior valor: "as pessoas", ou seja, os pesquisadores, seu quadro funcional e seus alunos. O investimento e a qualificação dos recursos humanos a nível de graduação e pós-graduação constituem o principal caminho institucional a ser seguido.

Essa orientação-definição tem contribuido decididamente na busca da UFOPA, por alcançar a excelência no ensino com pesquisa. No meio universitário, a pesquisa científica tem por foco integrar o ensino e a produção científica, tecnológica e de inovação, iniciando com a política de iniciação científica na graduação e na integração entre a educação básica e a educação superior, por meio da iniciação científica no ensino médio.

Na organização didático-pedagógica e científica da instituição, a pesquisa sobressai como atividade fundamental, o elemento que dá o tom da sua funcionalidade acadêmica como "Universidade da Integração Amazônica". Conta, para isso, com o apoio de diferentes projetos, infraestrutura e a captação de recursos; o incentivo à qualificação dos professores e o estimulo a participação destes em cursos de doutorado e estágios de pós-doutorado, na própria universidade ou em outras universidade nacional e internacional; o estímulo para a vinda de novos doutores à região, por meio de editais específicos; o intercâmbio de pesquisadores com outras instituições científicas e tecnológicas, objetivando permutar experiências e desenvolver projetos comuns, por meio do estabelecimento de termos de cooperação e intercâmbios com instituições nacionais e internacionais parceiras.

Verdadeiramente, a pesquisa científica acadêmica se tornou um dos pilares essenciais do ensino superior, na atualidade. Em inter-relação com

20 SOUSA, Lincoln Rabelo de; LOBATO, Fábio Manoel França; BATISTA, Bruno Braulino. **Pesquisa em números: 2017 – 2021.** Santarém/PA: UFOPA, 2022. 17 p., E-book. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proppit/documentos/2022/2caf42e76cd93706435a814acad2b181.pdf. Acesso em: jun. 2022.

o ensino e a extensão, hoje essa tríade sustenta a formação graduada e pós-graduada nas universidades. Penso que isso se deve ao fato da pesquisa ser uma ferramenta fundamental para a busca do conhecimento verdadeiro; por suscitar a busca por novas respostas, como enfatiza o racionalismo crítico, filosofia da ciência que considera a importância da crítica e da busca contínua por conhecimentos, ao defender que a ciência precisa se basear na tentativa de refutar e não de aceitar e confirmar crenças e teorias existentes, propondo sempre novas buscas; portanto, a pesquisa proporciona a descoberta de novas verdades que permitem aos estudantes trilharem o mundo da ciência e da sabedoria.

Vale lembrar que os jovens entram na universidade sem a menor noção do trabalho científico, portanto, não existe em muitos deles o desejo ou interesse pela pesquisa, também em razão de não existir a prática da criticidade. Entretanto, quando a necessidade do conhecimento é sabiamente cultivada passam a compreender que o verdadeiro conhecimento nasce a partir da busca, aí muda tudo. Então, aprendem que os problemas não se reduzem ao campo científico, mas conseguem ver que todos os problemas carregam valores e aspectos sociais, éticos e culturais. Portanto, ajudar a resolver problemas sociais exige educação em ciência e compreender isso pode representar o diferencial de uma formação superior com pesquisa, como pratica a UFOPA.

Por isso dizer-se que na dinâmica das universidades, a pesquisa se apresenta como mediadora da educação. O professor precisa da prática da pesquisa, para ser eficaz no ensino e em suas produções, o estudante precisa da pesquisa para aprender de forma eficaz e significativamente. Além disso, o exercício da pesquisa ajuda a aperfeiçoar as práticas de ensino, tornando-as mais eficazes e relevantes para o desenvolvimento dos estudantes, porque frequentemente também envolve a interação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de soluções mais abrangentes para as questões de natureza acadêmica. Além disso, a pesquisa acadêmica é a fonte material para a produção de artigos científicos, monografias, dissertações e teses, produções acadêmicas importantes para a divulgação do conhecimento e a troca de ideias entre pesquisadores.

A instituição também conta para a sua atuação em pesquisa, além das ações empreendidas pela Proppit, com atuações, ações e atividades desenvolvidas pelo Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), cujo

objetivo é desenvolver e apoiar projetos, ações e eventos de articulação da universidade com as redes de escolas de educação básica.

Dessa forma, integrando o conjunto de atividades fim da instituição, o exercício da pesquisa tem se apresentado como instrumento fundamental ao desenvolvimento da sociedade local e regional. Afinal, a pesquisa científica acadêmica, promove a colaboração entre a universidade e a sociedade, também em razão das comunidades precisarem e dependerem da pesquisa, para poder dispor de produtos do conhecimento para impulsionar o desenvolvimento econômico e o sociocultural.

Na perspectiva de valorização da pesquisa institucional, a Proppit analisa e encaminha a aprovação de programas que visam essa valorização na universidade, seja por meio da concessão de carga horária aos professores pesquisadores; no estímulo à formação de estudantes de graduação, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica; ao contribuir para a disseminação do conhecimento, a realizar eventos como o Seminário Anual Pibic, que oportuniza a apresentação das pesquisas realizadas na e pela instituição e seus resultados aos estudantes da graduação e da pós-graduação.

Ações como programas, projetos e bolsas, são direcionadas pela Proppit, por meio de editais específicos que regem o processo de aprovação e cadastro como em relação a projetos e programas aprovados. Além do site ou página da Pró-Reitoria é possível encontrar referências sobre os programas, projetos e grupos de pesquisa nas páginas eletrônicas das suas diferentes unidades acadêmicas. Importante registrar, as unidades com maior investimento em pesquisa, são aquelas que se voltam para questões e problemas locais e da região.

Para dar viabilidade a este pilar, a UFOPA disponibiliza, via editais próprios, cotas anuais de bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pagas diretamente pelas agências, inclusive, para as ações do Programa de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e tem conseguido captar recursos para as ações do seu Programa de Iniciação Científica junto a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA).

Vale um registro importante, a partir de 2012, a pesquisa teve um grande avanço institucional valioso, tanto em relação a qualidade dos projetos desenvolvidos por estudantes e professores e suas publicações, quanto pela quantidade dos cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos. Sa-

be-se disso, porque esses aspectos foram os responsáveis pelo destaque da UFOPA no Ranking Universitário da Folha (RUF)[21] que divulga, anualmente, o ranking das universidades brasileiras. Essa avaliação envolve dados nacionais e internacionais e pesquisas de opinião do "Datafolha", nos aspectos indicados. Os indicadores da pesquisa são o Indice Geral de Cursos (IGC), total de publicações, total de citações, citações por publicação, publicações por docente, citações por docente, publicações em revistas nacionais, recursos recebidos por instituições, bolsistas CNPq e o número de teses.

Entre os principais indicadores que ajudaram a elevar a UFOPA no ranking, estão a pesquisa, a inovação e a internacionalização. Em relação à pesquisa, a universidade subiu 44 posições, passando da 180ª posição para a 136ª. Em 2013, quando esses indicadores passaram a ser classificados pelas posições, a pesquisa estava no 180º lugar, a internacionalização no 129º e a inovação nem aparecia no quadro de classificação. Desde a criação do RUF, em 2012, em em uma escala de "0" a "1000", em 2019 a UFOPA atingiu a 135º posição no ranking geral. Neste ano ocupou as seguintes posições: 82º - na pesquisa, 37º - na internacionalização e 132º - na inovação. Indiscutivelmente, a pesquisa tem desempenhado um papel relevante e de fundamental importância para a instituição, na e para a Amazônia.

Hoje a UFOPA também conta com Projetos Integrados de Pesquisa, Ensino e Extensão (PEEX), geridos pelo Comitê Gestor de Programas Institucionais (CGPRITS) pelo Edital n. 03/2019 - CGPRITS conta com 25 projetos integrados, conforme Tabela 15 a seguir.

Tabela 15 – Projetos Integrados de Pesquisas, Ensino e Extensão (PEEx) da UFOPA - 2020

UNIDADE	PROJETOS PEEX		DOCENTES PESQUISADORES		PARTICIPANTES (ENVOLVIDOS)		
	Em andamento	Concluídos	UFOPA	Outras Instituições	Técnicos	Discentes (graduados)	Pós-graduação
***Campus* Alenquer**	01	-	03	-	-	04	-
***Campus* Itaituba**	01	-	03	-	-	04	-
***Campus* Juruti**	01	-	04	-	-	04	-

21 FOLHA DE SÃO PAULO. **Lista de instituições e curso: UFOPA**. Ranking Universitários 2019. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2019/lista-universidades-instituicoes/universidade-federal-do-oeste-do-para-15059.shtml. Acesso em: jun. 2022

UNIDADE	PROJETOS PEEX		DOCENTES PESQUISADORES		PARTICIPANTES (ENVOLVIDOS)		
	Em andamento	Concluídos	UFOPA	Outras Instituições	Técnicos	Discentes (graduados)	Pós-graduação
***Campus* Monte Alegre**	01	-	04	-	-	04	-
***Campus* Óbidos**	-	-	-	-	-	-	-
***Campus* Oriximiná**	01	-	04	-	-	04	-
Centro de Formação Interdisciplinar	-	-	-	-	-	-	-
Instituto de Biodiversidade e Floresta	05	01	22	-	-	20	-
Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas	03	-	17	-	-	12	-
Instituto de Engenharia de Geociências	02	-	12	-	-	08	06
Instituto de Ciência da Sociedade	03	01	14	-	-	12	-
Instituto de Ciência da Educação	05	-	21	-	-	20	-
Instituto de Ciência da Saúde	02	-	08	-	-	08	03
TOTAL	**25**	**02**	**112**	**-**	**-**	**100**	**09**

Fonte: Relatório Anual de Atividades de Gestão da PROPPIT: Exercício 2020 (2021).

Em relação a participação dos estudantes em projetos de pesquisa permite, esta participação é importante porque desenvolvem habilidades de análise, interpretação, argumentação e pensamento crítico, além de aprofundar os seus conhecimentos em áreas específicas. Por isso o exercício da pesquisa científica acadêmica permite a professores e estudantes aprenderem a enfrentar desafios na busca por encontrar soluções inovadoras para problemas complexos, em razão desta estimular a criatividade e o pensamento estratégico visando soluções inovadoras.

Inquestionavelmente, na educação superior, a pesquisa é hoje uma arma essencial para o avanço e a produção do conhecimento científico e experiencial, pois, desempenha um papel crucial na formação profissional do cidadão,

ao proporcionar e fortalecer nos estudantes formados em universidades uma base sólida de conhecimentos em diferentes áreas do saber, gerando competências e habilidades que são altamente valorizadas no mercado de trabalho

7.4.2 A UFOPA vai ao encontro das comunidades locorregionais e suas populações para disponibilizar extensão universitária em todas as áreas de conhecimento que dispõe

O Ministério da Educação (MEC) transformou os projetos de extensão obrigatórios em todos os cursos de graduação, públicos e privados do País. Assim, a participação do estudante em programas e projetos de extensão se tornou fundamental, por terem de acatar esta regulamentação, e porque a extensão contribuir com a sua formação integral, ao lhe oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes. Entretanto, muitas universidades ainda enfrentam desafios para garantir e aumentar a participação dos estudantes, por precisarem buscar por financiamento para os seus programas e projetos, visando este envolvimento.

No mundo atual, a extensão universitária apresenta por objetivo, promover o desenvolvimento sustentável, a transformação social e a integração da universidade com comunidades locais e regionais. Suas ações e atividades incluem projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produções e publicações, focadas no engajamento social e em parcerias com os movimentos sociais e as comunidades, na perspectiva de buscar a transformação social e o desenvolvimento humano e natural sustentável. Além disso as IFES e outras instituições de ensino superior tem por responsabilidade oferecer cursos de extensão para professores e estudantes, buscando aprimorar as práticas de ensino e a formação de profissionais, etc.

Como instituição social, a UFOPA foi criada e instalada para atender às necessidades do País e suas Regiões. Com vistas a estabelecer uma relação mais direta com as comunidades regionais e intrarregionais, visando esta finalidade adotou como estratégia a extensão universitária, que hoje é entendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que, partindo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão promove a interação transformadora entre universidade e os demais setores da sociedade, conforme detalhado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das IFES brasileiras (2010).

Na composição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da UFOPA, a extensão se constitui como pilar essencial, ao oportunizar

a implementação de ações e atividades acadêmicas para difundir os saberes e os conhecimentos produzidos, com o objetivo de atender as demandas socioeconômica e culturais, bem como induzir ações e estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e existência das pessoas na região. Cotidianamente, é por meio da extensão universitária e suas estratégias de colaboração interativa que se observa a ocorrência da aproximação entre a universidade e a sociedade. Razão para as instituições formadoras terem de expandir seus intercâmbios e buscar estabelecer parcerias que elevem seus programas, projetos, planos e ações tornando-as mais efetiva, principalmente, para os segmentos sociais menos favorecidos economicamente da região.

Em relação a presença da extensão universitária na educação superior brasileira, registros da literatura e regulamentos mostram que hoje, esta se tornou uma atividade integrada à matriz curricular dos cursos e à organização da pesquisa. Constituindo-se, pois, em um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, de conformidade com o Art. 3º da Resolução n. 7-Forproex, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Assim, os fundamentos e procedimentos da extensão universitária devem estar contidos nos planejamentos, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do País.

Para atender o PNE 2014 -2024 (Meta 12, Estratégia 12.7), hoje é assegurado no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para os cursos de graduação, a serem destinados a práticas vinculadas a programas e projetos de extensão universitária. Desde 2011, a UFOPA realiza ações extensionistas na região, por meio de programas, projetos e atividades de extensão, desenvolvidas por professores e estudantes da instituição. A meta institucional, desde então, tem sido atingir as comunidades locais, regionais e intrarregionais como as beneficiárias das ações extencionistas. A comunidade local tem sido alcançada com atendimentos educacionais, sociais, de saúde, artísticos e culturais a partir dos projetos e programas aprovados, também são realizadas atividades diversas como palestras, ofi-

cinas e minicursos que versam sobre ensino, pesquisa, diferentes formas de assessorias (de saúde pública, jurídica, educacional, ambiental) e ações envolvendo a literatura, o cinema, o patrimônio cultural etc.

Em atendimento à regulamentação nacional que determina a destinação de no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação. Na composição na matriz curricular dos cursos da UFOPA, a carga horária destinada a extensão é orientada pela Resolução n. 7/2018 e a Resolução n. 301/2019-Consepe, que regulamenta o registro, a inclusão e a integração da extensão no currículo dos cursos e dos estudantes de graduação.

A extensão universitária está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão (Procce), órgão executivo criado em 2013, com o objetivo de planejar, executar, coordenar e avaliar de forma integrada, as ações de Cultura e Extensão, projetadas como ações e atividades extensionistas quando determinadas situações exigem uma resposta-intervenção relevante, segundo consta no texto da Resolução n. 108/2015, que estabeleceu a sua Política Institucional de Extensão Universitária, da Resolução n. 81/2015 que estabeleceu a Política Nacional de Cultura e na Resolução n. 254/2018-Consepe, regulamentações que estabelecem as diretrizes para cadastro, registro e acompanhamento das ações de extensão na IFES, voltadas para propiciar a integração entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão na IFES.

Convém um registro, a Procce, foi criada em 2012, mas começou a funcionar em 2013, desde então se empenha para ampliar a sua responsabilidade de aproximar a universidade dos diferentes segmentos da sociedade e suas comunidades, com atenção àquelas temáticas voltadas para questões amazônicas e para a diversidade regional. Para alcançar ou dar conta desta meta finalidade, a UFOPA concede bolsas de extensão (Pibex), por editais, a projetos de extensão aprovados para serem executados no *Campus* de Santarém e nos *Campi* regionais.

Portanto, para dar viabilidade a esta finalidade, política e academicamente compete à Procce promover a interação dialógica, com comunidade acadêmica interna da IFES e com a sociedade locorregional, por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto local e regional; contribuir para melhorar a formação cidadã e profissional dos estudantes, como apoio-suporte dos princípios da universalidade do conhecimento, da abordagem interdisciplinar e da valorização das práticas regionais, por meio da transferência e da produção de conhecimentos da UFOPA, tendo por ob-

jetivo capacitar a sociedade locorregional e geral, ao promover a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em um processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico e inovador. Para regulamentar a extensão na matriz curricular dos cursos, ofertados pela Universidade, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen) e a Procce, decidiram adotar orientação conjunta, para creditar a inserção desta como componente curricular obrigatório no currículo da graduação, garantindo assim a participação dos estudantes, nas diferentes e diversificadas ações e atividades extensionistas.

Vale esclarecer que na Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão, as ações e atividades extensionistas são orientadas e encaminhadas por meio da Diretoria de Extensão (DIREX) e da Diretoria de Cultura e Comunidade (DCC). Esta atua articulada, para direcionar as ações e atividades de extensão propostas na área da cultura, enquanto a Diretoria de Extensão (DIREX) gerencia as ações e atividades da extensão institucional e é responsável pelo estímulo e aperfeiçoamento de Programas, Projetos e do Salão de Extensão (Programação Acadêmica anual) e pelas demais atividades extensionistas, visando promover participações e aproximações da IFES com a sociedade e as comunidades, por meio da atuação dos seus professores e seus estudantes.

Neste sentido, a UFOPA tem atuado e se envolvido, principalmente, na articulação com a sociedade local e regional concernente à concentração em diferentes áreas de conhecimento, visando atender as demandas originadas das suas necessidades, carências e limitações. Com essa finalidade, desde a sua institucionalização, por meio da extensão universitária, tem procurado dar apoio a capacitação e a formação inicial e continuada de professores, funcionários e gestores das redes de educação básica. Mas esse envolvimento abrange desde processos de organização e desenvolvimento social, cultural, direitos sociais, questões ambientais até a oferta de cursos de curta duração, ou seja, ações e atuações que possam ser úteis à sociedade local e regional.

A Procce também age tendo em vistas intervir no ambiente universitário, contribuindo no exercício de direitos sociais e culturais, incentivando a valorização e a difusão das manifestações artísticos-culturais e a diversidade sociocultural da Amazônia. Nessa perspectiva, a política interna de extensão da UFOPA prevê ações e atividades de extensão classificadas em modalidades como: a) programas; b) projetos; c) cursos; d) oficinas; e) trabalhos de campo; f) eventos; g) prestação de serviços; h) e publicação e outros produtos acadêmicos, sob responsabilidade dos institutos temáticos e dos *Campi* regionais, com o envolvimento e a participação de outras instituições de ensino superior local.

Na dinâmica das suas ações extensionistas a instituição tem por referência áreas do conhecimento como: Educação; Meio Ambiente; Agricultura; Recursos Florestais; Geologia; Tecnologia Digital; Informática; Direito; Ciências Sociais; Economia; Trabalho; Produção Pesqueira e Aquicultura; Patrimônio Cultural; Diversidade Cultural; Arte e Cultura e; Inclusão Social, Turismo e Sustentabilidade. Essas ações são voltadas para a valorização e difusão da Cultura e envolvem: o Acervo Audiovisual (Programadora Brasil); o Cine Mais Cultura; o Estúdio Áudio e Vídeo Encontro das Águas e o Núcleo de Produção Digital Tapajós. Detalhe, durante a Pandemia do coronavirus (Covid-19) foi criado e disponibilizado o Podcast da Diretoria de Cultura e Comunidade (DCC) para transmissão via *internet*.

Dentre as ações e atividades realizadas pela extensão universitária, a Procce apresenta como efeitos sociais positivos, no período de 2013 a 2021, a homologação e execução de um total representativo de Programas e Projetos anuais, conforme se observa no Quadro 15 abaixo.

Quadro 15 – Ações de Extensão realizadas pela UFOPA entre 2013 e 2021.

ANO	PROGRAMAS	PROJETOS
2021	14	102
2020	01	17
2019	01	36
2018	03	55
2017	02	42
2016	03	24
2015	05	40
2014	06	34
2013	04	-

Fonte: Site da UFOPA (2022).

Convém registrar, a partir de 2021, o cadastro de novos programas e projetos de extensão e a renovação de programas e projetos cadastrados em anos anteriores, passaram a ser realizados no "Módulo Extensão" do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - Sigaa/UFOPA. Criado para ser instrumento de comunicação e socialização dos conhecimentos científicos e de práticas extensionistas no âmbito de instituições de ensino, pesquisa e extensão. A UFOPA dispõe, hoje, de um periódico articulado pela Procce: a "Revista de Extensão da Integração Amazônica", um importante meio de divulgação da produção intelectual de estudantes e professores, resultante da necessária condução de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão universitária com uma produção institucional, conforme a seguir.

> No Número I, foram apresentados 26 artigos ligados às áreas da Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e/ou Educação. Nesta edição a área da Educação apresenta vários artigos que mostram a relação da universidade com a sociedade, com destaque para o envolvimento de alunos e professores da educação básica da Região Oeste do Pará. Na área da Cultura, estudos sobre comunidades indígenas, quilombolas, saberes tradicionais e patrimônio cultural inauguram a publicação nessa linha temática. Considerando a importância destes povos, estudos sobre Direitos Humanos se mostram presentes nesse primeiro volume.
>
> No Número II, foram publicados 30 artigos ligados às seguintes áreas temáticas: Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Nesta edição a área Meio Ambiente apresenta vários artigos que mostram a relação da universidade com a sociedade, com destaque para a produção agrícola e educação ambiental visando a promoção do desenvolvimento sustentável da Região Oeste do Pará. Na área da saúde, destacamos os estudos relacionados à saúde ambiental, prevenção de doenças e musicalização na promoção da saúde. Também no viés do desenvolvimento sustentável, a área da Tecnologia apresentada soluções para produção agropecuária e o uso da tecnologia na educação. Com relação à área Trabalho, os artigos focam na invisibilidade de setores da sociedade, que trabalha com reciclagem de lixo, agricultores familiares, extrativistas e pescadores artesanais.[22]

Hoje, a Diretoria de Cultura compõe a rede de Núcleos de Produção Digital (NPD). O Núcleo de Produção Digital Tapajós da UFOPA, é cadastrado junto à Secretaria de Audiovisual e tem realizado ações de caráter audiovisual na região. Essas ações são realizadas em forma de projetos, eventos e de cedência do espaço e dos equipamentos do Estúdio de Áudio e Vídeo- Encontro das Águas. Tanto o estúdio como o NPD são espaços coordenados por essa Diretoria de Cultura. Além das ações de capacitação, essa diretoria e o núcleo utilizam as plataformas digitais como ferramentas de divulgação das ações e atividades extensionistas. A plataforma mais utilizada hoje é o canal do *YouTube*, conhecido como canal Estúdio Encontro das Águas. Através desse canal a DCC incentiva e divulga as ações e atividades de extensão e cultura, principalmente, audiovisuais.

Foi desse modo que, em 2021, pelas informações contidas na página da Pró-Reitoria, em plena pandemia (Covid-19), foram realizadas 25 transmissões de: eventos, palestras e oficinas com um público de 22.315 participantes, foram contabilizadas 64 horas de duração total dessas ativi-

22 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Revista de Extensão da integração Amazônica**. Disponível em: http://ufopa.edu.br/procce/extensao-e-cultura/revista-de-extensao-da-integracao-amazonica/. Acesso em: ago. 2022.

dades, a Procce contou para isso, inclusive, com debatedores/facilitadores integrantes da própria UFOPA e de outras entidades parceiras. Além das ações da Direx, o canal também garantiu apoio a outros eventos e ações que foram cadastradas. Importa ressaltar que a extensão universitária permite identificar as necessidades das comunidades e dessa forma busca encotrar soluções inovadoras e eficazes, contribuindo assim para a geração de conhecimento e o desenvolvimento locorregional.

7.5 A UFOPA ATIVA SEUS *CAMPI* REGIONAIS: O DESAFIO DE IR AO ENCONTRO DAS COMUNIDADES INTRARREGIONAIS NA PERSPECTIVA DE SUPERAR O TEMPO DE ESPERAR

Como vimos, a universidade multicampi tem suas raízes no movimento pioneiro da Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciado em 1970, que marcou sua presença no interior do Pará e dos então Territórios Federais do Amapá, Roraima e Rondônia. Experiência que culminou com a criação da UFOPA, projetada para funcionar como universidade multicampi, estrutura de gestão acadêmica e administrativa que só se efetivou após a IFES iniciar essa consolidação, começando em 2017. Entretanto, anterior a isto, para dar funcionalidade aos espaços físicos, onde seriam instalados depois os *Campi* regionais de Óbidos e de Oriximiná, no ano de 2015, a UFOPA decidiu realizar um Processo Seletivo Especial, para selecionar candidatos a cursarem Licenciatura em Pedagogia (Óbidos) e Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Biológicas e Conservação (Oriximiná). Como ainda não existia corpo docente próprio, os cursos começaram a funcionar dependendo de professores de Santarém e ou de Belém.

A turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Óbidos estava vinculada ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), que, após deliberação do conselho da unidade, ao aprovar a oferta de duas turmas do Curso, decidiu disponibilizar uma dessas turmas para funcionar no (antes) primeiro Núcleo Universitário da UFPA, em funcionamento no município de Óbidos.

A oferta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Biológicas e Conservação, ocorrida no antes Núcleo Universitário da UFPA, localizado na cidade de Oriximiná, foi motivada pelo Acordo Tripartite de Cooperação Técnica assinado antes entre a IFES, a Alcoa/Mineração Rio do Norte e a prefeitura do município, cuja contrapartida foi a construção e a funcionalidade do núcleo universitário.

Assim, nesse cenário regional, o PSR/UFOPA 2015, além de oferecer as 1.106 vagas para o *Campus* de Santarém, distribuídas nos turnos matu-

tino, vespertino, noturno e integral, ofertou 45 vagas para a unidade que seria o *Campus* Oriximiná (Bacharelado) e 40 vagas para a unidade que se tornaria o *Campus* Óbidos (Licenciatura). Das 557 vagas destinadas no *Campus*-Sede para o processo seletivo especial de candidatos indígenas e quilombolas, 23 vagas foram disponibilizadas para o *Campus* Oriximiná e 20 vagas para o *Campus* Óbidos, visando atender a esta finalidade, nos cursos de graduação oferecidos pela UFOPA, nos termos da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e do Estatuto e Regimento Geral da Instituição.

Após o início dessas experiências, em 2017, para atender a Lei n. 12.085/2009 – Lei da Criação e o Art. 101 da Resolução n. 55, de 22/07/2014 – Regimento Geral, a UFOPA finalmente passou a funcionar como estrutura organizacional multicampi, localizada em Santarém (*Campus*-Sede) e em mais seis *Campi* regionais, situados nos municípios: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná, conforme Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - Demonstrativo dos *Campi* regionais da UFOPA.

UNIDADE REGIONAL	SIGLA	CRIAÇÃO	CURSO	E-MAIL
***Campus* Alenquer**	CALE	2017	Bacharelado em Administração	alenquer@ufopa.edu.br
***Campus* Itaituba**	CITB	2017	Bacharelado em Engenharia Civil	itaituba@ufopa.edu.br
***Campus* Juruti**	CJUR	2017	Bacharelado em Agronomia Bacharelado em Engenharia de Aquicultura	juruti@ufopa.edu.br
***Campus* Monte Alegre**	CMAL	2017	Bacharelado em Engenharia de Minas	academicacmal@ufopa.edu.br
***Campus* Óbidos**	COBI	2017	Licenciatura em Pedagogia	obidos@ufopa.edu.br
***Campus* Oriximiná**	CORI	2017	Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Sistemas de Informação	oriximina@ufopa.edu.br

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vale ressaltar que dos cursos autorizados e ofertados, somente os de Agronomia e Pedagogia existiam no *Campus*-Sede, os demais eram totalmente novos. A partir de 2017, se um candidato da região, ou não, desejasse cursar Engenharia Civil em universidade pública, podia fazê-lo em Itaituba, sem precisar sair da região e ter de ir para Belém, Manaus ou outra capital mais distante. A oferta desses cursos ampliou as possibilidades de formação em nível superior na própria região, quebrando uma ocorrência presenciada antes, por longos anos.

Após serem instalados e funcionarem os *Campi* regionais, a organização estrutural da instituição passou a contar com 06 Pró-Reitorias, 06 Unidades Acadêmicas no *Campus*-Sede e 06 *Campi* regionais fora de sede, unidades instaladas estrategicamente em municípios da sua área de abrangência, funcionando como pilares de sustentação das suas ações finalísticas. Nos *Campi* regionais, pelo compromisso assumido com e pelo MEC, a previsão inicial era que entre os anos de 2010 e 2012, seriam instalados até 05 cursos de graduação regulares e permanentes, em cada *Campi*, com de 08 professores para cada curso ofertado, o que não ocorreu.

A respeito dessa expectativa e sua não ocorrência, a então Reitora, Professora Dra. Raimunda Nonata Monteiro (UFOPA, 2014-2018), esclareceu que esse não cumprimento se deveu à diminuição dos recursos e dos códigos de vaga para professores e técnicos. Informou a professora (Idem) que o projeto inicial precisou ser refeito e somente depois de ser bastante discutido com os municípios, por meio de audiências públicas, após dois anos, a impossibilidade de oferta de 05 cursos em cada *Campi*, foi finalmente entendida, foi acordado a oferta de 01 curso por *Campus*, à exceção dos *Campi* Oriximiná e Juruti onde foram ofertados 02 cursos, o número de professores também se reduziu a 05, mas tem demorado a acontecer.

Acerca desse esclarecimento, encontrei registros sobre a ocorrência de audiências públicas[23] simultâneas ocorridas nos seis municípios, conforme abaixo.

> A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) deve realizar no dia 19 de abril de 2016, uma série de audiências públicas simultâneas em seis municípios do oeste do Pará. Segundo a Ufopa, o objetivo é consultar a população sobre a oferta de cursos de graduação nas unidades da instituição. As audiências devem ocorrer em Alenquer, Monte Alegre, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Itaituba, a partir das 8h30.
> Representantes da administração superior da Ufopa, das câmaras municipais, movimentos sociais, sindicatos, associações, instituições de ensino e público geral, devem participar da consulta. A responsabilidade da organização das audiências será das prefeituras.

Até o primeiro semestre de 2017, a oferta de cursos regulares e permanentes esteve concentrada no *Campus*-Sede. Os *Campi* regionais, mesmo

23 GLOBO. G1 Santarém e Região. **Audiências Públicas simultâneas discutirão ofertas de cursos da Ufopa**. Publicada em 13/04/2016. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2016/04/audiencias-publicas--simultaneas-discutirao-ofertas-de-cursos-da-ufopa.html. Acesso em: ago. 2022.

criados em 2009 compondo o status "multicampi" da UFOPA e, em 2010, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação tendo sido favorável ao credenciamento dos *Campi* fora de sede das IFES, mantidas pelo MEC, por meio do Parecer n. 204/2010, para junto com os *Campi*-Sede, comporem a "unidade institucional". Na UFOPA, as populações esperaram por 08 anos para verem funcionar os *Campi* regionais com a oferta de cursos regulares e permanentes, embora, nos espaços destinados a este funcionamento já existisse um diminuto corpo de servidores técnicos que ajudaram, no funcionamento das turmas dos cursos ofertados pelo Parfor.

Pensando sobre o modelo de gestão multicampi e o que ele pode representar de positivo para a região, quis formatar a minha percepção-compreensão da organização estrutural dessa gestão na UFOPA, optei por buscar e usar o Diagrama de Venn,[24] usando uma analogia, para apresentar como vejo essa possibilidade, considerando como princípios orientadores: a união, a inclusão, a interseção e a diferença, para apresentar essa composição optei por usar a simbologia da mandala.[25]

Esclarecendo o jogo: o Diagrama de Venn usa figuras geométricas fechadas, normalmente círculos, simbolizando conjuntos que permitem verificar a existência ou não de intersecção. Assim, a área sobreposta de dois ou mais círculos pode indicar se existem elementos que fazem parte dos conjuntos simultaneamente. Caso as figuras não se toquem, os elementos pertencem a apenas um dos conjuntos, não tendo nenhuma intersecção entre estes, tudo o que não deve ocorrer na gestão acadêmica multicampi, como visto. A mandala ou "filtro dos sonhos" como se tornou conhecida, se apresenta originalmente como um círculo, que contém em seu interior desenhos de formas geométricas, figuras humanas e cores variadas. No campo da educação, a mandala simboliza a abordagem pedagógica sistêmica que envolve articulação, integração e interação de saberes escolares com os

24 O diagrama de Venn foi apresentado por John Venn (1834-1923), matemático inglês. A ideia era esse diagrama representar graficamente conjuntos. Por isso, designa-se diagrama de Venn os diagramas usados em matemática para simbolizar graficamente propriedades, axiomas e problemas relativos aos conjuntos e sua teoria, usando os princípios da união, inclusão, diferença e interseção de elementos. É uma maneira, um desenho ou uma forma gráfica de representar os elementos de um conjunto utilizando formas geométricas. Geralmente para indicar o conjunto universo é usado o retângulo e para representar subconjuntos do conjunto universo são empregados círculos, onde estão incluídos os elementos do conjunto. Além de ser usado em matemática aplicado a teoria de conjuntos, o diagrama de Venn é empregado nas mais diversas áreas do conhecimento como por exemplo na lógica, na estatística, em ciências da computação, nas ciências sociais, entre outras. Elaborado da autora.

25 A mandala é um símbolo encontrado em religiões como budistas e hinduístas, na cultura de tribos indígenas norte-americanas como os Sioux e também nas rosetas das catedrais góticas cristãs. O fato deste símbolo estar disseminado em tantas culturas reflete o significado que o círculo ou anel tem para o subconsciente e por não ser uma forma geométrica encontrada na natureza é usada para traduzir a ideia de busca pela perfeição que os seres humanos buscam e almejam alcançar.

saberes locais e regionais (a rede). Nesse caso, esta interação representa o diálogo constante entre a UFOPA e a comunidade, para efetivar educação integral, cuja centralidade do olhar é o ser humano real, na perspectiva de garantir a formação deste na sua multidimensionalidade: intelectual, física, emocional, social e cultural, segundo consta no PPI da instituição.

A disposição e o entrelaçar dos anéis da mandala representam este diálogo constante acerca dos aspectos significativos a serem considerados e fomentados por múltiplas possibilidades de trocas e mediações em conexão entre as diversas áreas do conhecimento e os saberes do território amazônico, utilizando para isso as diferentes estratégias disponíveis para que favoreçam a articulação e a combinação de saberes e práticas presentes nos diversos espaços, seja na universidade, nas famílias e no território da cidade e da intrarregião de abrangência dos diferentes *Campi* regionais.

No diagrama, normalmente são usadas figuras geométricas para representar conjuntos e subconjuntos. Representando o conjunto universo é usado o retângulo e para representar subconjuntos do conjunto universo, são usados círculos que formam áreas contendo números dentro de si, com cada círculo representando determinado conjunto, onde se encontram todos os elementos do conjunto. Quando as circunferências se cruzam são criados subconjuntos representando os elementos do conjunto no interior dessa linha e por meio deles é possível interpretar e estabelecer relações e operações, pois o modo como estão posicionados indica a possibilidade de uma leitura correta, no caso, o que representa cada *Campus* na relação.

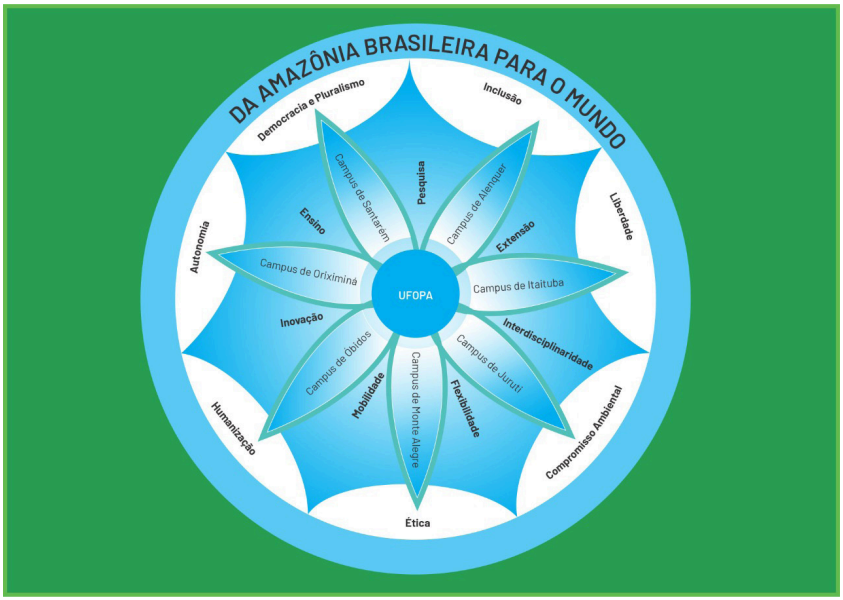
No processo, a união representa a junção de todos os elementos que pertencem a dois ou mais conjuntos; a intersecção entre conjuntos representa a existência de elementos comuns, ou seja, todos os elementos que pertencem ao mesmo tempo a todos os conjuntos e quando dois ou mais conjuntos possuem elementos em comum, diz-se que de fato existe intersecção; há inclusão entre conjuntos quando os elementos de um conjunto A também são elementos de um outro conjunto B, neste caso diz-se que o conjunto A é subconjunto de B, ou seja, o conjunto A é parte integrante do conjunto B; a diferença entre dois conjuntos corresponde a operação de formatar um conjunto, eliminando os elementos que também fazem parte de um outro conjunto. A operação é indicada por A – B e o resultado será os elementos pertencente a A, mas que não pertencem a B, evidenciando o que é próprio de cada conjunto.

Detalhe, por analogia, na execução da gestão multicampi, assim como observado no retângulo do Diagrama de Venn, o universo amazô-

nico contém a estrutura organizacional multicampi da UFOPA, enquanto estrutura acadêmica e científica. A Universidade é representada na mandala enquanto "Unidade Institucional", composta pelos sete *Campi* regionais que, unidos pela natureza pública e a missão institucional (união), têm por finalidade incluir cidadãos paraenses (inclusão) pela garantia de acesso e permanência na ESP, por meio da formação graduada e da pós-graduada, disponibilizadas a sociedade locorregional e intrarregional, ambas caracterizadas e orientadas por princípios, valores, conhecimento científico, tecnológico e inovação e por abordagens de conhecimento que compõe a base acadêmico pedagógica institucional (interseção).

Na unidade institucional, os *Campi* representam unidades regionais que, por um lado, contêm elementos comuns entre si e com a sede, a exemplo da missão institucional, mas por outro lado, por comporem uma unidade multicampi, devem expressar e valorizar as características específicas das culturas intrarregionais distintas que os identificam como unidades acadêmicas regionais distintas e ímpares (diferença). Assim, a representação imagética abaixo (Figura 10) foi idealizada para expressar simbolicamente essa percepção-compreensão do que seja o jogo expresso no modelo de gestão multicampi da UFOPA, sua organização, significados e representações.

Figura 10 - Composição da Gestão Acadêmica Multicampi da UFOPA – 2022



Fonte: Arte de Ediclei dos Santos Oliveira – Proplan (2022), com base ideia da autora.

Na representação imagética, o retângulo representa o universo amazônico e a mandala em sua múltipla composição (planos sobrepostos) o centro do retângulo simboliza a presença da UFOPA no "coração" da Amazônia. No primeiro plano da mandala, o floral e suas pétalas representam cada um dos diferentes *Campi* da Instituição (unidades regionais), a interconexão da unidade institucional e o caminhar rumo a sociedade. No segundo plano, o pentágono contempla a formação institucional a partir dos princípios orientadores da formação em nível de graduação e pós-graduação; os arcos do pentágono simbolizam ao mesmo tempo a possibilidade de acesso e permanência na educação superior, via expansão e as aberturas simbolizam o diálogo institucional com a região, na perspectiva locorregional e as intrarregiões, áreas de abrangência dos diferentes *Campi*. No terceiro plano, no anel da mandala e seu movimento constante constam os valores institucionais de base que representam e simbolizam o comprometimento e a responsabilidade social da UFOPA fomentados pelas múltiplas possibilidades de trocas e mediações em conexão com as diferentes áreas do conhecimento e os saberes do território, do Brasil e do mundo.

Para fechar o jogo, as cores representam: o verde majestoso da floresta amazônica e o azul e o branco do contorno externo e interno da mandala expressam as cores oficiais de Santarém, município que aloja e acolhe a UFOPA; a base branca ou "cor da luz" do anel da mandala vista em profundidade no terceiro plano representa a amplitude e a clareza da unidade institucional com base na missão e nos princípios e valores institucionais; o reflexo que brota do núcleo da mandala simboliza o brilho da "Pérola" que hoje resplandece no "coração" da Amazônia. No entorno da mandala, o slogan "Da Amazônia brasileira para o mundo" simboliza o desafio da UFOPA: em formar profissionais cidadãos e lideranças qualificadas na e para a região superar problemáticas e assimetrias graves com ensino, pesquisa, extensão, produção e troca de conhecimentos, com vista a contribuir para o desenvolvimento das populações regionais, e da para todo o País e o mundo. Quem sabe um dia essa representação não venha a ganhar movimento.

Enfim, a visualização da imagem intenciona mostrar que na composição universitária multicampi, o modelo de gestão acadêmica tem por meta somar na busca por soluções não apenas para os desiquilíbrios educacionais regionais, quando uma universidade assume a gestão acadêmica multicampi, por ser espaço de ensino, pesquisa e extensão, passa a ser também importante instrumento de efetivação e acompanhamento das políticas de desenvolvimento do País para dirimir suas assimetrias regionais,

porque essa gestão foi pensada para articular e solucionar problemáticas e assimetrias geradas pelos desequilíbrios regionais.

Registre-se que, na UFOPA, o funcionamento dos *Campi* fora da Sede só foi possível depois do MEC autorizar os cursos, de ser composto um diminuto corpo docente próprio e de serem designados diretores (as) pró tempore para cada Campi. Sobre esse assunto a então Reitora (UFOPA – 2014 - 2018) informou que a "consolidação começou com a preparação do concurso para docentes e técnicos, realizada em tempo recorde. Com esse esforço foi possível, em um ano, prover o corpo docente dos Campi".

Depois dessa decisão-execução, a UFOPA assumia a sua estrutura organizacional regional multicampi composta pelos seus sete Campi, cujo posicionamento geográfico, como vimos, envolve as mesorregiões do Baixo Amazonas e do Sudoeste paraense, onde estão localizados os municípios: Santarém (*Campus*-Sede), Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (Campi Regionais). Vale registrar, pelo compromisso assumido com o MEC, a previsão inicial era ocorrer entre os anos de 2010 e 2012, com a implantação de até cinco cursos de graduação regulares e permanentes, em cada Campi regional, essa previsão oficial continua no papel na expectativa de ocorrer.

Entretanto, vencidas as etapas iniciais, os primeiros processos seletivos específicos para ofertar vagas de cursos regulares e permanentes para os 06 Campi regionais da Instituição, iniciaram no começo do segundo semestre de 2017. De forma célere, após a divulgação dos resultados desses processos, o funcionamento de todos os cursos, em todos os Campi regionais, finalmente acontecia, a multicampia ganhou forma e materialidade, tornando-se realidade a partir de novembro de 2017. Contudo, com os cursos autorizados pelo MEC, os Campi foram autorizados a funcionar, com a oferta de apenas 01 curso, à exceção dos *Campus* Juruti e Oriximiná que ofertaram 02 cursos cada, conforme Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Cursos autorizados pelo MEC para funcionarem nos *Campi* regionais da UFOPA - 2017.

CURSO	GRAU	CAMPI	PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO
Administração	Bacharelado	Alenquer	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017
Engenharia Civil	Bacharelado	Itaituba	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017
Engenharia de Minas	Bacharelado	Juruti	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017
Agronomia	Bacharelado	Juruti	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017

continua...

CURSO	GRAU	CAMPI	PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO
Engenharia de Aquicultura	Bacharelado	Monte Alegre	Port. MEC n. 1.003 de 22/9/2017
Pedagogia	Licenciatura	Óbidos	Port. MEC n. 1.003 de 22/9/2017
Sistema de Informação	Bacharelado	Oriximiná	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017
Ciências Biológicas e Conservação*	Bacharelado	Oriximiná	Port. MEC n. 974 de 8/9/2017
Ciências Biológicas e Conservação*	Bacharelado Interdisciplinar	Oriximiná	_____

* Curso ofertado somente em 2015, transformado na Licenciatura em Ciências Biológicas.

Fonte: Relatório de Gestão 2018 (2019).

No começo, os Campi regionais funcionaram em condições similares às ocorridas na experiência de interiorização da UFPA, da década de 1990, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi se configurando e se fortalecendo de conformidade com a evolução do número de professores, uma ocorrência lenta, gradual e continua, mas controversa. Controversa, porque os Campi regionais têm vivido um grande dilema que depõe contra o modelo de gestão multicampi desde o início. Em vez se aumentar o número de professores, seus diminutos corpos docentes já se apresentam depauperados pelo decréscimo numérico gradual dos professores das diferentes unidades pela remoção desses profissionais, contradizendo de forma radical o encaminhamento inicial sobre ser preciso oito professores para um curso funcionar, quantidade reduzida para cinco, sem nenhuma das duas propostas sendo materializadas nos Campi, com isso os cursos ainda dependem de docentes do *Campus*-Sede.

Sobre esse assunto cabe ampliar a reflexão na perspectiva de gerar, talvez, inquietação e quem sabe uma tomada de decisão favorável, por parte da administração superior e dos conselhos superiores, seja pertinente a ampliação numérica de servidores ou ao trânsito temporal irrisório de permanência dos servidores concursados nos Campi, em particular os docentes.

Detalhe relevante, os candidatos ao exercício público da docência universitária quando se submetem aos concursos públicos, por meio de editais específicos, aceitam desempenhar suas funções docentes nos Campi regionais, mas poucos são os que ficam nas unidades e, quase sempre, sequer cumprem o período probatório. As alegações para não se manterem nas unidades são as mais diversas possíveis e muitas são acatadas, inclusive, sem consensualidade entre as partes, depondo contra a autonomia que deveriam ter as unidades.

A experiência mostra que as precedências tornam cada vez mais difícil de resolver a situação, principalmente, porque ainda não existe uma política interna da Instituição que regulamente a remoção de servidores dos Campi para outras unidades da sede. A Resolução n. 78/2014 que regulamenta o processo de remoção de servidores docentes e técnicos administrativos entre unidades acadêmicas e administrativas, no âmbito do *Campus*-Sede da UFOPA, mas não é extensiva a servidores (docentes e técnicos) das unidades fora de sede para as unidades da sede ou vice-versa, tampouco a servidores em estágio probatório.

Por experiência, sei que essas precedências contribuem para servidores justificarem a remoção para o *Campus*-Sede ou para instituições de outros centros urbanos do País. Tal processo instala um cenário, além de questionável, extremamente desagradável à convivência em razão do *Campus* regional ficar sem o professor e, por vezes, também sem a vaga ocupada pelo profissional, a despeito do Art. 4º e seus incisos e o Art. 9º da Resolução supracitada. Isso tem gerado um problema de difícil solução pelas limitações impostas e geradas pela própria Instituição. Também porque da forma como esse processo ocorre, cabe ao Reitor (a) decidir e, quase sempre isso ocorre à revelia das unidades regionais, essa situação se agravada porque a liberação de novas vagas só se dá por determinação do MEC.

Nesse cenário, é correto dizer que a depauperação do corpo docente dos Campi regionais, é uma questão desestabilizadora da gestão acadêmica multicampi, e tem contribuído para instalar uma impressão negativa da UFOPA entre os estudantes, as famílias e a comunidade do seu entorno geográfico. Embora exista quem defenda serem as vagas da universidade e não das unidades, contudo, a verdade é que as remoções aligeiradas têm gerado problemas, muitas críticas e muitos questionamentos. Acredito que, por bom senso, deve-se lembrar que, ao perdurar esse tipo de lógica aversiva nos Campi, é possível que, muito cedo, estes sejam submetidos ao risco de incapacitação e impossibilidade de funcionamento regular e permanente.

A inclusão dessa reflexão representa o meu desejo profissional de chamar a atenção da Instituição para a necessidade de dar continuidade a expansão regional, a ampliação da oferta de cursos nos Campi regionais existentes visando viabilizar a expansão intrarregional e consolidar o modelo de gestão multicampi, afinal o autoconhecimento deve ser a base de qualquer reconstrução qualificada e ciosa.

Mas, como vimos, a verdade é que a falta de professores para os Campi vem sendo observada desde o início do funcionamento da UFOPA.

Assim, por desacertos estruturais ocorridos desde os primeiros anos, pela falta de professores, os Campi regionais tiveram o seu funcionamento comprometido durante 08 anos, em razão do corpo docente que era para toda a UFOPA ficar concentrado no *Campus*-Sede.

Hoje, com a depauperação do corpo docente existente nos Campi regionais, parece que a Instituição incorre novamente em desacerto e se expõe ao risco de arcar com os efeitos nocivos dessa prática que dificulta a funcionalidade dos cursos em andamento fora da sede, inviabilizando a gestão institucional de ampliar essa oferta e expandir a educação superior pública às comunidades intrarregionais por falta de corpo docente suficiente nas unidades para essa finalidade.

Assim, se o bom senso não produzir a atenção e a sensibilidade devida da gestão superior, em vez de expansão e progresso, a UFOPA produzirá retrocesso e atraso, pelo risco dos seus Campi regionais voltarem a funcionar apenas com cursos superiores intervalares ou plenamente à distância, e do acesso à educação superior pública permanecer estagnado por inoperância e/ou baixo desempenho institucional em resolver uma situação que é estrutural e depende de tomada de decisão. A IFES deve agir de forma mais coerente e sábia, principalmente se pretender manter a problemática gerada pela falta de formação superior sob controle. Afinal, a sociedade espera que o mapa geográfico da sua presença na região se amplie para além do que fizeram a UFPA e a UFRA enquanto apenas Campi de Interiorização, vinculados às suas Sedes instaladas na capital, antes de existir uma universidade pública federal instalada na região.

A respeito dessa condição destaco uma memória, diferente das experiências da UFPA, que por longo tempo não pode contar com professores qualificados porque não existiam em Santarém e na região. Hoje, o mesmo problema volta a se apresentar com outra roupagem. Apesar de agora existirem professores qualificados em Santarém, na região, vindos de outras Regiões ou mesmo de fora do País, os candidatos à docência universitária nas diferentes unidades regionais, depois de aprovados atendendo aos editais dos concursos públicos específicos, não se integram às mesmas por razões diversas, como em razão das sedes dos Campi se localizarem em cidades pequenas da região. O curioso é que essa localização consta nos editais e é aceita pelos candidatos no ato da inscrição. Ou seja, os candidatos a servidores públicos federais têm conhecimento prévio sobre a localização geográfica dos Campi regionais.

Por isso, eticamente não se justificam as tantas remoções em tão pequeno espaço de tempo e trabalho, sob o acato da administração superior.

Convém trazer outra memória contida nas experiências iniciais da interiorização dos cursos superiores. Vimos que em razão da falta de professores qualificados, o *Campus*/UFPA/Santarém só se consolidou a partir do momento em que passou a ofertar cursos de pós-graduação para formar profissionais da região, habilitando-os a concorrerem em igualdade de condições (conhecimentos e habilidades) com candidatos de outras regiões. Hoje, essa formação não é mais problema como antes, antes o diferencial para permanência no *Campus* foi tornar a experiência em docência, indistintamente, um critério avaliativo decisivo, estratégia que faz diferença ainda hoje.

Dos profissionais aprovados na época, muitos continuam na Instituição, é possível que por compromisso com a terra, o povo e a região, contudo mesmo os vindos de outras regiões se fixaram no município e quando puderam decidir por ficar na UFPA ou na UFRA, decidiram ficar na UFOPA. A memória e a história mostram que existe solução possível para essa problemática que se repete e tem si mantido na atualidade.

Entendo que, para solucioná-la, necessário se faz adotar critérios mais específicos e fortes, capazes de conter essa condição discrepante imposta por candidatos esclarecidos a universidade e as suas unidades regionais. Caso contrário, mantida a forma como vem ocorrendo esse processo, resguardadas as exceções devidas, a cidade de Santarém e outros polos fora da região continuarão sendo "meninas dos olhos" de quem almeja ingressar no serviço público, visando uma remoção para onde convergem seus anseios pessoais. Uma intenção que parece existir desde a realização do concurso público, cujo objetivo parece ser entrar no serviço público federal e ser removido para outras unidades ou regiões de origem. Algo entendível humanamente, mas questionável ética e profissionalmente pelos efeitos nocivos que produz a região e suas populações.

Penso que resguardadas as excepcionalidades a serem regulamentadas, vejo parte significativa desta movimentação como injustificável, porque ganha com isso seguramente as expectativas pessoais do profissional concursado, mas perdem os estudantes e a sociedade regional que acolhe este profissional e seus familiares. Verdadeiramente, é lamentável que em pleno século XXI, ainda se constate que a forma e as condições como vem se dando a funcionalidade da educação superior pública federal, no "Brasil

da Amazônia", se mantém similar ao que ocorria no século passado, como se o mundo e a educação não houvessem mudado ou evoluído.

Registre-se que, ao inserir essa reflexão, em nenhum momento quis negar direitos, pois sei e defendo que todo brasileiro tem o direito de lutar por direitos e pelo que anseia ou necessita. Contudo, neste caso, existe uma responsabilidade que é ética e profissional, plenamente desconsiderada tanto por quem é removido quanto pela liderança que autoriza a remoção. Não se trata de uma crítica radical e infundada à UFOPA, mas a necessidade de trazer à luz uma inquietação problemática vivida por diretores dos Campi regionais na expectativa de solução. Como diretora de *Campus*, vivenciei e tive de gerir os seus efeitos nocivos, por isso sei o quanto a questão é problemática e exige atenção e responsabilidade institucional.

Verdeiramente, pela forma como tem funcionado a gestão administrativa e acadêmica dos Campi regionais, consciente ou não, por vezes, a UFOPA parece agir em desfavor das suas unidades, pela falta de uma política institucional que esclareça, por exemplo, o que é excepcionalidade no atendimento aos pedidos de remoção dos seus servidores fora de sede. A permanência dos professores nos Campi precisa ser garantida, pelo menos durante o período do estágio probatório, e, quando for aprovada uma remoção, a Instituição precisa garantir a permuta ou a vaga ocupada precisa ser mantida no *Campus* de origem. Sem essa responsabilidade política institucional, o *Campus*-Sede continuará decidindo à revelia dos Campi regionais e, inclusive, se beneficiando com a remoção de servidores dos Campi regionais.

Não pretendo ser catastrófica ou negacionista, mas reitero, a continuar essa forma de gestão, a presença da educação superior pública no interior do Pará continuará ocorrendo apenas em municípios-polo e as populações intrarregionais serão mantidas na expectativa do esperar, "como era dantes, em terras de Abrantes". Porque sem um corpo docente estável e em número suficiente, nos Campi, as dificuldades para instalação da política de expansão institucional serão maiores, e, dessa forma, expandir só será possível via *Campus*-Sede e a gestão acadêmica multicampi será completamente implodida. Vejo como necessário, evitar instabilidade onde não é para existir, principalmente, se a meta expansionista da UFOPA for progredir a partir dos Campi regionais, de conformidade com as demandas regionais e intrarregionais, concretizando as orientações do modelo multicampi.

Diante disso, para se concretizar sua missão e visão institucional, a oferta de vagas e cursos superiores ocorrerá desvinculada da gestão multicampi e da manutenção do incremento da qualidade dos cursos disponibilizados a sociedade e aos estudantes, dois aspectos imprescindíveis à instituição, mesmo porque, na região e seu entorno, o diploma em curso superior ainda continua sendo um pré-requisito forte para se alcançar destaque no trabalho e na vida. Sem esquecer que a concepção integrada do mundo atual apresenta a possibilidade de benefícios para a superação da visão do ser humano como um mero produto de mercado.

Nesse sentido, apresentar qualidade institucional é garantir o atendimento dos padrões mínimos de infraestrutura, recursos humanos, conhecimentos transferidos e produzidos e a integração com as comunidades regionais e intrarregionais, com a UFOPA atendendo às suas finalidades nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, a produção de conhecimentos sistematizados e a valorização da cultura regional e intrarregional e os saberes tradicionais, o que ainda não se observa nos Campi regionais. O número atual de professores por Campi não atinge nem o nível quantitativo satisfatório previsto inicialmente, conforme a Tabela 16 a seguir.

Tabela 16 – Composição do Corpo Docente por *Campi* Regionais – 2022.

LOTAÇÃO	SITUAÇÃO DE VÍNCULO DOCENTE		TOTAL GERAL
	Ativo Permanente	Prof. Substituto	
***Campus* Alenquer**	07	02	09
***Campus* Itaituba**	06	01	07
***Campus* Juruti**	12	02	14
***Campus* Monte Alegre**	06	02	08
***Campus* Óbidos**	05	-	05
***Campus* Oriximiná**	09	04	13

Fonte: PROPLAN (2022).

Convém lembrar que o diferencial de funcionalidade característico de universidades multicampi está no fato de seus Campi regionais também serem vistos como "sedes da universidade", polos regionais importante para a formação de profissionais e para a produção de conhecimentos, em âmbito intrarregional, com características administrativas próprias, dispondo de autonomia e recursos no atendimento as suas singularidades acadêmico-científi-

ficas e para realizarem a integração institucional entre si e com o *Campus*-Sede, para instalar uma relação de profunda sintonia com o contexto regional e intrarregional, existindo, inclusive, a possibilidade de elaborarem propostas e gerirem a expansão e ou interiorização de cursos superiores, na abrangência de suas áreas geográficas intrarregionais. Portanto, é fundamental essas unidades regionais exercerem autonomia acadêmica, pedagógica e administrativa para decidir e agir, intrarregionalmente. Sem isso, a UFOPA continuará praticando apenas a multicampia territorial, mas precisará repensar a sua operacionalidade acadêmica e administrativa nos Campi regionais.

Hoje, por meio de parceria estabelecida com o Governo do Pará, a UFOPA realiza um exercício temporário de expansão regional ocasionada pela possibilidade instalada pelo Programa "Forma Pará"[26] e há expectativa da Instituição voltar a ofertar turmas do Parfor e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Todavia, convém destacar, essas parcerias são importantes e salutares à instituição no atendimento imediato da região, contudo, além de se tratarem de ações esporádicas e temporais, não se configuram como expansão institucional.

Como amazônida, tenho alta expectativa em ver a UFOPA dar maior atenção a consolidação dos Campi regionais, que hoje ofertam poucos cursos e apenas os de graduação, para que a sua expansão não seja comprometida nessas unidades. A IFES precisa garantir a oferta de cursos de pós-graduação e ampliar a sua atuação para as intrarregiões que busquem por formação superior. Sem isso, essas populações ficam na condição do esperar para ver o direito de acesso e permanência à educação superior pública acontecer, como ocorrido "dantes na terra de Abrantes". É sempre bom

26 Criado e lançado em 2019, o Programa "Forma Pará" foi instituído pela Lei n. 9.324/2021 como programa de Estado, para reduzir o déficit da educação superior no Estado do Pará, permitiu firmar parcerias e contratos com instituições de ensino superior particulares, quando seja inviável o atendimento da demanda por instituições públicas, o que configura estratégia fundamental para o alcance do Programa. É uma iniciativa do Governo paraense em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Sectet), instituições de ensino superior públicas e privadas e prefeituras, para levar ensino superior de qualidade a todas as localidades do Pará que não tinham essa possibilidade de ver seus jovens cursarem uma universidade e agora podem realizar seus sonhos.

O governo paraense pretende contemplar os 144 municípios do Pará para que o ensino superior não seja mais um sonho inatingível para habitantes do território paraense. Atualmente, está presente em 80 municípios, com mais de 100 turmas. O objetivo é levar o ensino superior a todos os municípios, sobretudo aos que não contam com a oferta de cursos de graduação, garantindo a universalização do ensino superior no Estado. A meta é que todos os municípios passem a ofertar, no mínimo, uma turma de curso superior. É uma ação de inclusão social, que garante a oportunidade de um jovem ingressar em uma universidade", como explicou Carlos Maneschy, titular da Sectet. AGÊNCIA PARÁ. **Programa Forma Pará vai garantir ensino superior nos 144 municípios.** Publicado em 03/03/2022. Disponível em: https://agenciapara.com.br/noticia/35300/#:~:text=Em%202021%2C%20o%20%E2%80%9CForma%20Par%C3%A1,fundamental%20para%20o%20alcance%20do. Acesso em: maio 2022.

lembrar que o retrocesso é um espectro que ronda e se mantém à espreita no Brasil e, nesse caso, é uma ameaça constante no interior da Amazônia.

Mas, enquanto a política de expansão institucional não é aprovada e instalada, as possibilidades apresentadas às IES pelo Forma Pará, somam para atender à expectativa regional por cursos superiores. Desde 2020, a UFOPA vem ofertando cursos de graduação (bacharelados) financiados pelo programa, após realizar o Processo Seletivo Especial (Prosel-2020), por meio do Edital n. 23/2020 – UFOPA, nos municípios de Novo Progresso: Engenharia Sanitária e Ambiental (50 vagas) iniciado em março de 2021; de Rurópolis: Agronomia (40 vagas), iniciado em agosto de 2021; de Alenquer: Gestão Pública e Desenvolvimento Regional (40 vagas) iniciado em março de 2021 e Direito (50 vagas) em 2022.1; e de Óbidos: o curso de História (50 vagas) com início em 2022.1.

Essa oferta de cursos de graduação (Licenciaturas e Bacharelados), por meio do Programa, é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Sectet), em parceria com IES públicas ou não e com as prefeituras, tem por objetivo expandir a oferta de vagas em cursos superiores em municípios onde a oferta de ES pública inexiste ou a oferta de curso não é relevante para a região.

Registre-se que, ao aprovar a realização da oferta de cursos nos municípios de Novo Progresso e Rurópolis, sob a responsabilidade do *Campus*-Sede, a UFOPA ampliou a sua atuação para o Sudoeste paraense e instalou os seus primeiros núcleos ou polos universitários da região da Transamazônica. Nessa primeira experiência, a IFES difere da UFRA, que dos sete cursos ofertados pelo Forma Pará, apenas dois estão vinculados ao *Campus*-Sede, os demais estão sob responsabilidade de Campi regionais, para atender municípios do seu entorno intrarregional. Isso reduz custos, produz aprendizagem institucional e autonomia, além de representar e garantir maturidade e consolidação da sua gestão multicampi.

Pensando no assunto, de repente me veio à memória e aos ouvidos ecos do tempo ido, quando as questões eram decididas de forma autoritária e centralizada, me vi refletindo como é difícil para o ser humano aprender com seus erros e desacertos. Acredito que isso ocorre por não existir o hábito de se aprender com o que o passado pode ensinar. Assim, no presente, são mantidas práticas que instalam situações e inconveniências capazes de pôr em risco questões que levaram anos para serem estruturadas e consolidadas. O passado tem muito a ensinar, mas essa aprendizagem depende de quem se dispõe a aprender com o vivido, atestado e testemunhado pela história e a memória. Um exercício que exige responsabilidade social, vivência, aprendizagem acadêmica e social e sabedoria, bem mais do que conhecimento sistematizado.

VIII - Sem "baluartes" nenhuma instituição social progride e se consolida: o contexto é o "peso" e a atuação esclarecida é o "contrapeso" que faz toda diferença em formações qualificadas

Mudar a maneira de ver e agir requer de nós, docentes, conscientização, leitura, pesquisa e reflexão no que diz respeito a paradigmas educacionais conservadores e emergentes.

Silva; Raymundo; e Behrens (2002).

Ao pensar em delinear esta narrativa historiográfica, quis incluir algumas reflexões e autorreflexões mais específicas com o intuito de dialogar com o corpo de servidores da UFOPA, uma contribuição profissional de uma velha parceira ao pensar e repensar a prática univers itária no cotidiano institucional.

Como é comum acontecer, o progressivo desenvolvimento de qualquer universidade pública ou não, depende da consolidação da sua infraestrutura planejada; de recursos financeiros e orçamentários; de planejamento para a aplicação adequada desses recursos, de conformidade com os objetivos institucionais em todos os níveis de decisão, visando rodar a universidade toda. Hoje, esse desenvolvimento tem dado atenção exponencialmente ao empenho e desempenho dos servidores, em particular dos professores e pesquisadores, não apenas na perspectiva de formar bons profissionais e cidadãos, mas de produzir ciência, tecnologias e inovações, prestar assessorias, assistir, acompanhar, realizar consultorias e tantas outras ações e atividades possíveis a depender do que objetiva a Instituição como atendimento qualificado de excelência, de conformidade com a sua missão institucional.

Acerca do que hoje representa o desenvolvimento progressivo de uma universidade, existem consensos acadêmicos históricos firmados a respeito do diferencial de operacionalidade desta instituição, seja a mesma pública ou não. Dentre esses consensos, sobressaem: toda universidade deve obri-

gatoriamente oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, socialmente isso implica em expandir as práticas universitárias à comunidade local, por meio de atendimentos diversos, inclusive por prestação de serviços qualificados; a universidade não se constitui como mera repetidora de conhecimentos produzidos em outras regiões, mas em atenção a região onde se encontra alojada, particularmente, sob condicionantes específicos de difícil adaptação em diferentes realidades regionais, principalmente, se instalada em regiões onde, fundamentalmente, o conhecimento e a pesquisa são instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento humano, social e cultural.

Nessa perspectiva, toda universidade pública ou não, enquanto lugar do universal e do conhecimento produzido com pesquisa, integra efetivamente a sociedade toda a partir do contexto e da região do seu entorno geográfico, reflete os seus anseios e necessidades e a eles procura responder resgatando e firmando os valores da cultura que no caso em pauta, sobressaem os saberes ancestrais e os fazeres regionais da Amazônia.[1] Isso não implica em brecar a produção ampla da ciência, das tecnologias e inovações, mas conjugar com essas o respeito à diversidade cultural, aos valores e costumes, aos saberes e fazeres originais, enfim os conhecimentos ancestrais da região que a acolhe e a aloja. Até porque, hoje, "o homem e a natureza vêm se transformando com extrema rapidez e, em função disso, a capacidade científica está se tornado cada dia mais relevante", segundo Silva; Raymundo; e Behrens (2002, p. 6).

Nessa sentido, acredito que os servidores professores e pesquisadores de uma universidade amazônica, bem mais do que antes, por suas ações e atuações profissionais estão comprometidos, tanto com a IFES que os aloja profissionalmente, ao assumir junto a sua responsabilidade social prioritária com a população da região que a aloja, seu território e sua ambiência natural, quanto com a diversificada cultura regional, para resgatar, valorizar e ajudar a transformar o que se faz necessário ao desenvolvimento sócio regional. O que exige desses profissionais, aprendizagens constantes sobre essa outra forma de ver e agir na realidade locorregional, a fim de se habilitarem a ver além dos próprios olhos, das suas origens diversas e dos seus desejos pessoais, muito embora a atuação docente no ensino su-

1 Os saberes culturais na Amazônia têm como ponto de partida os sujeitos, o lugar, a história e a cultura amazônica, encontrando-se uma diversidade de sujeitos, de espaços, de saberes e práticas sociais e culturais. Para Rodrigues *et al*. (2006), na Amazônia há uma cultura "híbrida, formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda, assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais.

perior ainda se apresente como um verdadeiro desafio, porque nem sempre o professor é um profissional com habilidades docentes ou está disposto a contribuir com a Instituição e seu contexto situacional.

Foi partindo dessa compreensão sobre a dinâmica acadêmica operacional de qualquer universidade, que, como ex-parceira de trabalho, me empenhei em buscar e incluir na narrativa essas reflexões e autorreflexões específicas, projetadas como minha contribuição profissional ao progressivo desenvolvimento da Instituição, a partir do que percebo como essencial para a UFOPA progredir de maneira segura.

Penso que por ser a UFOPA uma jovem universidade, ainda "menina" diante das gigantes brasileiras e internacionais, o seu assumir profissional precisa, necessariamente, convergir para sua consolidação enquanto universidade pública regional, porque sem isso as suas finalidades propulsoras se fragilizam e não progridem satisfatoriamente. Reflito, ainda, que sem esta condição instalada e assumida coletivamente, é mais difícil definir e executar projetos de formação superior qualificada, com foco prioritário na abrangência regional, sob a responsabilidade acadêmica e social da instituição e torna-se ainda mais difícil contribuir para a superação da exclusão e das desigualdades sociais e econômicas que negam direitos sociais básicos, discriminam, excluem, inviabilizam e produzem atraso cultural.

Sem existir essa clareza no dia a dia institucional, existe o risco de se perderem questões atuais prioritárias para a sociedade regional, nacional e mundial, que exigem de qualquer universidade, principalmente a pública, maior atenção ao "bem comum" e a atuações que contribuam na construção de "uma sociedade humanizada, democrática e multicultural, onde se cultive a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças" (BRASIL, 2015). Parte significativa desse sucesso ou não, depende fundamentalmente, do pensar, do sentir, do agir e do empenho e desempenho interno e externo dos seus servidores. Soma-se a essa condição a atuação profissional dos seus egressos, por serem estes que formados representam de fato a universidade que os formou na sociedade, onde quer que atuem profissionalmente, razão para ser preciso dar atenção aos estudantes desde quando ingressam na universidade.

Sabemos que para esta realização integração, toda universidade precisa dispor das condições infraestruturais e acadêmicas de operacionalidade, funcionalidade, qualificação e integração social, e, é imprescindível existirem políticas internas indutoras da aproximação da universidade com a sociedade e vice-versa. Sem essa atenção e cuidado a caminhada rumo a

consolidação e a secularização da universidade, indistintamente, é comprometida por falta de suporte acadêmico-profissional, social, político e de segurança vital. No Brasil, pelo descaso com o que é público, também cabe aos servidores públicos lutarem juntos para que estas condições existam e sejam disponibilizadas, visando o desenvolvimento acadêmico institucional e sua integração com a sociedade local e regional.

Registre-se que, nesse caso, o quadro atual de servidores da UFOPA é composto por um total de 1.083 profissionais (vagas ocupadas), dos quais 474 são professores e 609 são técnicos (UFOPA, 2018, p. 41). O número é significativo e o perfil profissional é bem diversificado, mas, quantitativamente, ainda não é suficiente para atender, principalmente, os seus Campi regionais. A respeito desse perfil, quando se considera a origem desses servidores,[2] o mesmo se apresenta, conforme abaixo:

> [...] os docentes nascidos na região Norte correspondem a 49%, sendo 51% de outras regiões do país, inclusive os nascidos no exterior: "Temos pessoas de naturalidade americana e espanhola em nossos quadros". Com relação aos técnicos administrativos, 91% são originários da região Norte: "Podemos assegurar que nossos técnicos administrativos são uma mão de obra predominantemente caseira". No geral, 75% dos servidores consultados são naturais da região Norte e 25% das demais regiões do país.
>
> Dos docentes, daqueles que já se encontravam na região Norte, 63% já moravam no estado do Pará, e 37% moraram em outros estados e até mesmo no exterior. "Tivemos situação que servidores que saíram de Santarém para se qualificar, morar em outro país e voltaram. São pessoas que moravam, por exemplo, em Paris e Lisboa e viram na Ufopa uma possibilidade de retornarem, por meio do concurso, e se fixaram na região".
>
> Já dos técnicos administrativos, 98% já estavam aqui na região Oeste, sendo que 67% já moravam em Santarém. "No geral, 80% dos servidores ouvidos já residiam na região Norte. Boa parte da mão de obra já estava aqui. Não podemos deixar de frisar que a Ufopa consegue atrair mão de obra de outras localidades, também qualificada, de outras regiões, e que contribui direta e indiretamente com a economia local e regional".

Parte desse corpo funcional foi constituído de início por profissionais competentes e qualificados vindos da UFPA e da UFRA, embora, à época, como numericamente a composição era insuficiente para dar início ao fun-

2 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Pesquisa aponta o quanto a UFOPA fomenta a economia do Baixo Amazonas**. Publicado em 20/05/2019. Santarém. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/pesquisa-aponta-o-quanto-a-ufopa-fomenta-a-economia-do-baixo-amazonas/. Acesso em: jun. 2022.

cionamento da UFOPA, foi necessário ampliar o quantitativo inicial. Registros contidos em diferentes relatórios indicam ter havido cuidado em primar pela titulação dos novos profissionais submetidos aos primeiros editais de concursos públicos. Então, desde o início, nos quesitos diversidade e titulação a UFOPA parece "ir muito bem das pernas", como se diz popularmente.

Entretanto, em qualquer universidade, ter origem diversificada e maior titulação é fundamental, mas não é tudo, principalmente no que concerne a atuações profissionais responsáveis, capazes de, por mediação acadêmica e social, produzir repercussões, impactos e efeitos sociais regionais e nacional favoráveis à Instituição e ao contexto que a acolhe e a aloja. Efeitos reverberados no seu interior enquanto operacionalidade ou funcionalidade acadêmica e pedagógica e na sociedade na forma de atuações profissionais qualificadas, aprendizagens significativas, competências instaladas, cidadãos esclarecidos e emancipados, lideranças capazes de fazer a diferença socioambiental, além da produção de conhecimentos científicos, saberes, tecnologias e inovações no e para o local e a região.

Diante disso, para produzir repercussões, efeitos e impactos sociais positivos, qualquer universidade precisa se sustentar em eixos ou colunas fortes que sirvam de base, fundamento, sustentação, amparo, defesa, trincheira e fortaleza. Porque nenhuma construção humana, seja arquitetônica ou social, se sustenta sem estes aparatos fundamentais. Sem eles qualquer construção vai ao chão e perece, por falta de "baluartes" para lhe dar a sustentação e a segurança vital. Como na engenharia e na arquitetura, sem "baluartes" nenhuma construção ou instituição social progride com segurança, por lhe faltar a sustentação de eixos fortes e duradouros, no caso, pilares ativos e proativos, capazes de fazer a universidade ser o que é, e caminhar para o que pretende se transformar.

Aqui, a expressão "baluartes" é uma referência simbólica ao corpo de servidores da UFOPA, com destaque para seus docentes e pesquisadores. Por analogia, penso que para a atuação qualificada da UFOPA se consolidar na Amazônia, no País e no mundo, é imprescindível compreender: o contexto amazônico limitado pela exploração e pelas muitas problemáticas e assimetrias impostas representam o "peso" e a atuação esclarecida e consciente do seu corpo docente e de pesquisadores representam o "contrapeso" que faz toda a diferença na formação qualificada com pesquisa. Porque é esse "contrapeso" forte e decidido que fará diferença no contraditório, complexo e meandroso universo amazônico. Sem isso, a IFES terá de enfrentar maiores adversidades para progredir e se consolidar, simplesmente, porque

lhe falta a segurança vital de profissionais habilidosos e eficientes. Ainda, nessa perspectiva, a UFOPA será o que os seus servidores, estudantes e egressos quiserem que ela seja, por suas ações, atuações, condutas, atitudes e comportamentos internos e externos coerentes ou não, na região que a acolhe ou fora desta. Afinal, como sabemos, mesmo com políticas públicas, muitas ações não são suficientes para pessoas desfavorecidas socialmente verem a educação como possibilidade de emancipação social. Por isso, a intervenção responsável de profissionais da educação é vital para instalar a consciência de classe ou clareza sobre a existência.

Por considerar essa condição como primordial ao progresso da universidade, pela lente do olhar desta velha parceira de profissão, com anos de experiência profissional na educação básica e superior, por vivência, há algum tempo percebo que a UFOPA convive com algumas questões que merecem atenção, razão de incluí-las na narrativa como reflexões para instigar o pensar e o repensar acadêmico e profissional, as quais relacionam-se com sua funcionalidade e operacionalidade, merecendo destaque a atuação dos professores, categoria que vejo como a "alma" da universidade, por ser essa atuação profissional vital à eficácia científica e social de qualquer instituição formadora e por expressar o sucesso ou não dela, seja no exercício de formar profissionais para o trabalho, de cidadãos esclarecidos e emancipados, ou na transferência e na produção de conhecimentos científicos, tecnologias e inovações, visando superar a clássica reprodução do conhecimento e gerar trabalho direto e renda para a população, com vista ao desenvolvimento social, econômico e cultural regional.

Saber disso, me fez pensar que essa inclusão pode até ser temerária, reconheço, mas, como profissional da educação, prefiro me manifestar para contribuir e aguardar possíveis desmentidas do que silenciar diante de questões que, por minha compreensão, precisam ser melhor observadas, repensadas e superadas. Assim, desejo que minhas reflexões sejam vistas como contribuição de uma parceira de trabalho para os que estão na lida diária da Instituição.

Exploro algo que, antes de me aposentar, tive a oportunidade de constatar: professor bradar aborrecido sobre ser necessário revogar essa história de se falar no passado antecedente da UFOPA e dos seus cursos, por não se ver razão ou sentido nesse tipo de referência que não acrescenta absolutamente nada à Instituição, e, encerrar seu discurso inflamado com o clássico "quem vive de passado é museu". Em outra situação, conheci manifestações de profissionais que dizem ter vindo à Amazônia para "salvar" a região e a UFOPA.

Esse tipo de manifestação pode até parecer brincadeira de criança rebelde, portanto, preocupar-se com o mesmo, para alguns, pode ser visto como bobagem ou perda de tempo. Entretanto, são manifestações verídicas de profissionais, presenciadas em um meio universitário. Isso muda tudo. E se torna razão para se ir além de vê-las apenas como meras brincadeiras ou comentários casuais. É imperioso refletir e discutir sobre esses discursos, para se analisar e entender as razões de tal ocorrência e, quem sabe, oportunizar um repensar profissional.

Não intento, aqui, julgar as razões pessoais de quem pensa e se manifesta dessa forma. Quero sim, externar minha preocupação profissional pelo fato de essas visões partirem de profissionais qualificados e responsáveis socialmente pela formação de pessoas e dos profissionais que a sociedade precisa. A inclusão tem o objetivo de analisar e ajudar a compreender o que leva profissionais bem formados e competentes a se expressarem dessa forma, principalmente, numa IFES pública, instalada em um contexto regional tão complexo e discriminado, como é a Amazônia e suas tantas questões ainda sem solução.

Esclarecidas as razões da inclusão, inicio minhas reflexões, lembrando e acatando que atos humanos salvam vidas, unem pessoas em torno de questões comuns, produzem as ditaduras e a paz. Portanto, atos humanos resultam de iniciativas e atitudes humanas e, historicamente, nos levam à seguinte conclusão: são os atos humanos que produzem a História e a memória, como algo inegável.

Como vimos, ao longo da narrativa, a presença da UFOPA na Região Oeste do Pará representa o desfecho de atos humanos coletivos e individuais anteriores a sua presença. Portanto, dependeu de atos humanos que foram além da sua criação e instalação. Verdadeiramente, essa presença tem História e memória antecedente. Diante dessa inegabilidade questiono: que razões se deve evocar para esquecer, não falar sobre, ou desconsiderar essa antecedência? O correto, por coerência profissional e ética, não seria conhecê-la em vez de negá-la?

A UFOPA, como qualquer outra universidade, não está presa ao seu passado histórico, embora isso não negue a sua historicidade, e, como toda instituição social e educacional, não precisa de salvadores (as). Precisa sim, de atuações profissionais qualificadas, competentes, responsáveis, consequentes e comprometidas com o seu progressivo desenvolvimento no contexto regional onde se ela aloja e para representá-la fora da região. Por isso, vejo como essencial o pensar, o planejar e o fazer bem-feito de todos os seus

servidores, pela relevância e importância desse pensar e agir profissional e ético, e, por vir dessa atuação a sensibilidade humana vital para se lidar com a comunidade interna e externa de forma eficiente, principalmente com os estudantes. E, seguramente, dessa compreensão depende a habilitação da Universidade em ajudar a promover o desenvolvimento sociocultural almejado para a região e suas populações.

A presença da UFOPA na região, como visto, não emergiu de um vazio existencial, envolveu a participação de muitos sujeitos (coletivos e individuais), dentre os quais alguns servidores e egressos que ainda hoje sentem um orgulho danado de terem feito parte desse processo, ajudando a construir o antes, o agora e o depois. Outros, por saberem e sentirem na pele o que é viver, por décadas, na condição de excluídos do acesso e permanência à educação superior, razão de também saberem o quanto continua sendo difícil para muitos jovens e adultos da região viverem sem poder contar com essa possibilidade.

Entendo que manifestações incômodas de negação como essas, podem nascer da confirmação de algo óbvio, observado na vivência institucional de qualquer universidade, mas por ser a UFOPA ainda muito "jovem", essa questão pode representar o risco de gerar transtornos de difícil solução em curto prazo. Pode até não existir relação, mas é possível observar no dia a dia institucional que, para alguns profissionais, a UFOPA é apenas um local de trabalho como outro qualquer, sem importância social a não ser, talvez, pela satisfação salarial diferenciada em relação aos salários de tantos outros trabalhadores brasileiros. Comportamento normal em locais nos quais se trabalha para produzir bens materiais, mas questionável onde se trabalha para formar e ajudar a educar pessoas e os profissionais que a sociedade exige e necessita.

Ao retornar do doutorado, percebi essa forma de conceber o trabalho e a atuação profissional na universidade crescer, ao que parece, sem produzir incômodo. Mas, hoje é possível observar que, por essa forma de pensar, o exercício da docência universitária acaba por produzir efeitos que podem causar danos irreversíveis, a começar pela aprendizagem e pelo desempenho geral dos estudantes, quase sempre, expressos em baixos índices de promoção e aprovação, altos índices de reprovação, retenção e evasão, com reflexo direto no desempenho de cursos e de unidades acadêmicas, que alojam profissionais com essa visão restrita e estapafurdia do trabalho universitário, principalmente, no exercício da docência, por ser o profissional docente responsável social pela formação de pessoas, antes de qualquer outra prática universitária.

Só por isso, profissionalmente, essa forma de conceber o trabalho e à docência universitária deve, sim, ser razão para discussões sobre o papel social da universidade, do professor universitário, e sobre a responsabilidade acadêmica e social de ambos. Dentre os profissionais com esse perfil, há os que parecem fazer questão de esquecer que compõem um corpo de docente e de pesquisadores de uma IFES regional, instalada numa ambiência contextual com inúmeros problemas cerentes de soluções, razão para se querer somar na busca por resolver as tantas questões pendentes. Todavia, diferente disso, em vez de somar, alguns profissionais parecem expressar indiferença com a profissão que exercem e com os resultados do próprio trabalho, expressos principalmente, no baixo desempenho de estudantes, de cursos e, por extensão, da própria universidade.

Refletindo sobre a questão, lembrei-me do que disse Florestan Fernandes (1979), lá atrás, sobre as mudanças como possibilidade de afastamento do sinônimo de progresso, de evolução e crescimento profissional, no contexto da ditadura militar. Dizia ele, naquela época: professores universitários "trazem para a universidade multifacetada, que temos o antigo padrão da escola superior brasileira, onde o profissional liberal dá aulas de vez em quando e não se assume professor em uma sociedade dependente cultural e social como a nossa" (*apud* Guimarães, 2020, p. 78). O tempo passou, mas ainda hoje, ao que parece, mesmo a educação superior tendo passado por mudanças ao longo do tempo, por vezes, essas mudanças continuam se apresentando como mera maquiagem contextual momentânea. É impressionante ver como é difícil mudar no campo da educação. O autor (Idem) diz que, por razões como essa, a educação superior não consegue ser dialógica com o contexto social, suas necessidades e interesses.

Profissionais com esse perfil esquecem que a universidade, indistintamente, enquanto instituição social, existe por haver necessidade social de formar seres humanos, inclusive, para garantir a sobrevivência humana na ambiência natural e planetária. Ao ser ignorada esta condição social e ética imprescindível, são ignorados também os efeitos catastróficos que esse alheamento ou indiferença com a formação de profissionais e pessoas pode causar, não apenas à UFOPA, mas à toda a sociedade. Afinal, como devemos saber, os efeitos de uma péssima formação se alastram como "rastilho de pólvora" na sociedade, implodindo tudo: bons desempenhos, competências e habilidades, senso de humanidade, respeito humano e profissional, bons profissionais, ciência, tecnologia e qualquer possibilidades de inovação.

E isso é um problemaço sim. Pior. É um problema de difícil solução a curto e médio prazo, razão para merecer a atenção de quem tem a responsabilidade social de exercer liderança, ao gerir como ajudar a educar pessoas e formar os profissionais competentes e os cidadãos que a sociedade quer e necessita. Afinal, como sabemos há bastante tempo, no exercício de qualquer gestão, todos os líderes são vetores de desenvolvimento, portanto, neste caso, por se tratar de desenvolvimento acadêmico, socioeconômico, político, ético e cultural, a questão exige atenção de toda a gestão universitária, para superar esse "efeito entrave", com a imprescindível participação e o acompanhamento dos diferentes lideres instituídos, objetivando solucioná-lo.

A outra preocupação tem relação com a primeira. Trata-se da falta de clareza profissional sobre algo fundamental para qualquer trabalhador, indistintamente, a obrigação de conhecer o contexto em que trabalha para saber de onde e para onde dirigir o seu pensar e o seu agir ou fazer profissional. Como profissionais da educação superior, todos sabemos ou devemos saber que a história de qualquer instituição social e a atuação dos seus servidores começa a ser construída a partir do contexto em que a mesma se insere e se localiza geograficamente. A UFOPA, como se sabe, é uma universidade pública multicampi, localizada no interior da Amazônia, região com múltiplas e complexas questões e assimetrias locorregionais, razão da instituição ter sido projetada e criada para ser base e referência na produção e difusão do conhecimento elaborado destinado, prioritariamente, a contribuir com o desenvolvimento da sociedade locorregional, a partir da região. Portanto, este é o contexto, a partir do e no qual deve se dar a atuação dos seus profissionais.

Refletindo sobre a questão, de repente me ocorreu pensar, se por um lado, é possível que essa indiferença profissional se relacione com o fato da história antecedente à UFOPA e as pautas da luta regional social e política de antes (superação da exclusão educacional) não serem conhecidas por muitos dos seus profissionais – talvez, venha desse desconhecimento a razão de servidores não conhecerem ou não buscarem conhecer o contexto em que se localiza o seu trabalho. Por outro lado, pode não ser nada disso – não conhecem o antes e as pautas atuais (pertinentes as grandes problemáticas amazônicas) porque não querem conhecer realmente. Esse senso de clareza me fez lembrar do que diz Vasconcellos (1994, p. 57) sobre a atuação de profissionais da educação que querem, mas apresentam dificuldades para o exercício da profissão, para ele: "quando o professor

quer mudar, tem que se fortalecer para mudar",[3] porque sem esse senso pessoal nada acontece.

Vejo que, mesmo alguns profissionais apresentando um pseudo envolvimento acadêmico e político para com a Instituição, suas práticas e ações deixam transparecer indiferença com o contexto em que o seu trabalho se insere e se aloja, muitas vezes, evidenciando falta de interesse em querer conhecer, se situar e se integrar ao contexto desse fazer profissional, do seu habitar e do habitar da sua própria família. Na região, motivos impulsionadores não faltam para o querer conhecer, se integrar, se comprometer e dar materialidade à missão e à visão da universidade que os abriga enquanto profissionais e a região que os acolhe pessoal e profissionalmente.

Penso que, partindo de quem quer educar, nada justifica uma pseudo postura profissional, mas ela existe, é real. Reitero que são os atos humanos que concretizam a realidade, e valorizar a História e a memória é também uma forma de resistir à indiferença social com os desfavorecidos, sócio e economicamente. Por isso, acredito que se profissionais com esse perfil quiserem conhecer a história da educação superior pública e a exclusão que marcou e marca as populações regionais e intrarregionais e o que essa história nos ensinar acerca das razões que tornam primordial garantir formação superior qualificada na e para a região, possivelmente, esse tipo de comportamento deixará de existir, pela disposição em compreender melhor a real necessidade do seu agir ou fazer profissional assegurar que a região obtenha aprendizagens mais qualificadas e progressivas.

Dessa forma, por se saber e se encontrar apta, a UFOPA saberá lidar melhor com os altos índices de reprovação, retenção e evasão hoje existentes, não por acontecer um milagre, mas porque atitudes profissionais éticas, por comprometimento social e político, passarão a ajudar estudantes ingressantes na Instituição a superarem as tantas limitações que já trazem consigo da educação básica, e se somam às adquiridas no percurso da formação. Juntos, professores e estudantes, farão a diferença frente a essa tão complexa condição regional, que exclui e marginaliza – razão de pensar ações e intervenções profissionais competentes, responsáveis e humanizadas.

Aliás, cabe um registro sobre a atuação do professor na atualidade. Aprendi recentemente com um poeta que se diz analfabeto, para ele hoje

3 Universidade Federal do Oeste do Pará. P**esquisa aponta o quanto a UFOPA fomenta a economia do Baixo Amazonas**. Publicado em 20/05/2019. Santarém. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/pesquisa-aponta-o-quanto-a-ufopa-fomenta-a-economia-do-baixo-amazonas/. Acesso em: jun. 2022.

"o professor é aquele que confecciona asas. E voa junto" (Vaz, 2020, p. 133),[4] entende que nesse processo "ensinar é regar a semente sem afogar a flor" (*Idem*, *Ibidem*), sabedoria profissional. Essa aprendizagem me fez ver que hoje, bem mais do que antes, ser bom professor, é ser capaz de superar vaidades para se reinventar cotidianamente, é estender a mão para acolher quem busca por formação.

Entretanto, é maravilhoso ver e saber que a UFOPA também conta com muitos bons profissionais, "baluartes" que, com o seu trabalho, fazem a diferença. Todavia, em razão desse olvidar, lamentavelmente, ainda precisa lidar e decidir como agir com aqueles profissionais que ainda não veem o significado da sua presença e da educação superior pública na e para a região, e, consequentemente, não conseguem compreender as razões da Instituição "precisar ter por prioridade o contexto regional e precisar dispor toda a sua capacidade de trabalho formativo e sua produção científica e tecnológica para minimizar as sérias questões sociais e culturais" (Lei de Criação).

Também não se pode esquecer que além da necessidade vital de formar cidadãos, trabalhadores e produzir ciência, "a alta tecnologia [precisa] entrar na Amazônia para permitir a descoberta de novos produtos e mercados" (Becker, 2005), afinal essa é uma questão que também importa no contexto amazônico. Portanto, a UFOPA deve ter previsibilidade social, política, científica e tecnológica, algo fundamental num contexto regional explorado, esquecido e excluído social, política e culturalmente, para isso, todos os seus servidores importam decisiva e determinantemente.

Por esse conjunto de razões, eu quis somar, ao lembrar aos ex-colegas de profissão que, independente da diversidade de origem regional ou de qualquer outro lugar do mundo, "lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder opressor, é optar por ele" (Freire, 2011), porque na Amazônia Legal, o diferencial do professor universitário educador precisa ser colocar-se socialmente contra a exclusão, a marginalização e a discriminação de qualquer natureza, enquanto forma de relação social definida por um sistema socioeconômico que explora, discrimina, marginaliza e produz indiferença e desumanidades e um Estado nacional ainda indiferente e ausente.

Soma-se a esses imbróglios profissionais, o fato de a nossa linda "pérola" conviver e enfrentar outra condição, que também exige um pouco mais de atenção para ser discernida e superada. Diz respeito ao significado que lhe é atribuído por seus servidores, indistintamente. É notório, para

4 VAZ, Sérgio. **Literatura, Pão e Poesia**: histórias de um povo lindo e inteligente. 2. ed. Global Editora. São Paulo, 2020.

quem vem de outras regiões do País ou do mundo, a maioria, como visto, a UFOPA não tem o mesmo significado atribuído por quem a conhece por viver a realidade da exclusão educacional regional, de longa data, inclusive, por participar pessoal e profissionalmente, de forma ativa e proativa na construção histórica que culminou na sua criação e instalação.

Essa percepção, por si, parece não configurar problema, além de estabelecer o diferencial entre os professores originários da UFPA, referenciados como pioneiros ("jurássicos" ou "dinossauros") e os originários da UFRA e da própria UFOPA, referenciados como "novos". Entretanto, se torna questionável quando se observa um número significativo de profissionais, principalmente entre os novos, pensando, querendo e atuando na UFOPA, como se ela fosse uma universidade nacional clássica e urbanocêntrica – talvez, em razão de suas percepções dos grandes centros urbanos. E entre os pioneiros, que viveram e vivem de longa data a história da sua antecedência, para muitos a UFOPA é acatada e por isso a veem como universidade regional multicampi, sem problemas, por entenderem que o modelo amplia as possibilidades de acesso e permanência de estudantes da região e por tornar possível dialogar com o País e o mundo, a partir do contexto amazônico.

Esse dualismo não se apresenta redondinho, mas por ser visível termina gerando cenários conflituosos. É como se, simbolicamente, existissem dois grandes olhos e um olhar estrábico, em que a depender do movimento do olhar, um olho só capta a imagem e a visão afunilada da cidade grande imposta ao interior, e o outro, capta apenas a imagem e a visão afunilada do regional, vistas, pejorativamente, como rural e interiorana. Compreensão equivocada sobre o concebido por universidade regional. Fato é que, verdadeiramente, existe um paralelismo sério nos seus eixos visuais, fenômeno percebido no cotidiano institucional, seja no Campus-Sede ou nos Campi regionais. Esse também é um desafio a ser melhor observado, acompanhado e gerido competentemente para definir e fortalecer a identidade institucional da UFOPA.

Acerca dessa ambivalência visual, ainda cabe um lembrete: a cidade de Santarém se situa na tipologia "núcleo urbano" e, hoje, é uma área metropolitana que cumpre o papel de centros sub-regionais (Ribeiro, 1998). Contudo, sua condição de metrópole se quer arranha ou afeta a primazia da metrópole Belém, a capital do estado. Santarém, por se situar numa região distante geograficamente da capital, é referenciada como cidade interiorana. Portanto, existe razão para se pensar sobre essa visão-percepção, analisá-la e repensá-la, a fim de se chegar ao que realmente se quer fazer da UFOPA, enquanto unidade institucional.

Todavia, não se trata de decidir quem está certo ou errado, porque esse tipo de discussão não parece razoável, mas é preciso encontrar o ponto de equilíbrio para atuações e ações mais eficientes e contextuais, mesmo porque, pertinente a espaços regionais, apreender e diferenciar o rural do urbano e vice-versa ainda é uma questão não resolvida mesmo entre os especialistas da área.[5] O real e verdadeiro é que a UFOPA foi criada para oportunizar possibilidades de habilitar as populações do no seu contexto geográfico regional, a fim de serem garantidas participações ativas no desenvolvimento regional e nacional. Foi essa finalidade que deu o tom para ela ser projetada como universidade pública regional multicampi.

Convém lembrar, ainda, que toda universidade é o que o seu pensar e o seu agir profissional indicam, razão pela qual servidores devem decidir acerca dessa condição e se empenhar para dizer e agir, sabendo o que buscam enquanto unidade. Além disso, na atualidade, a multicampia reduz a resistência em relação a serem expandidas universidades públicas federais, e, não se pode esquecer, a escolarização universitária da população brasileira ainda é uma das mais baixas e vergonhosas do mundo. Por isso, é de bom tom considerar o que diz Ernesto Leyendecker (1974) na epígrafe da presenta narrativa sobre o que seja a universidade: "Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que nos convém, mas no que ela nos quer dizer".

Então, como é, pragmaticamente, a partir de determinado contexto, na vivência e convivência profissional diária, que as atuações e ações acontecem e evoluem, por ser onde valores e princípios são assimilados por parte significativa de qualquer coletivo profissional. Também por ser onde, mesmo existindo diferenças, entram em cena jeitos de aprender, de fazer acertos, acordos e pactos explícitos ou não e se busca solucionar questões que exigem tomada de decisão. Tanto isso é verdade, que é ali onde surgem e são reconhecidas lideranças representativas, autoridades emergidas da convivência coletiva, fruto colhido do respeito mútuo e não de designação instituída – embora também se possa chegar a essa condição. Portanto, é onde muitas questões podem e devem ser apresentadas, discutidas e discernidas, para que as mudanças e transformações necessárias aconteçam

5 O rural e o urbano constituem termos que apresentam contornos, recortes, composicionalidades e significados específicos de acordo com os campos do saber, com as particularidades e singularidades dos lugares e suas representações políticas, simbólicas e culturais embotadas de intencionalidades. Acerca da importância de se pensar os debates acerca do rural e do urbano na Amazônia, uma melhor compreensão exige que seja compreendida não somente as especificidades, mas também suas interpenetrações dialéticas [...]. RODRIGUES, J. C.; FILHO, J. S.; NETO, A. O. **O rural e o urbano na Amazônia metropolitana**: reflexões a partir de Ananindeua, Pará, 2018.

– e como acontecem! Como todo profissional dispõe dessa convivência exponencial para poder decidir por aperfeiçoar sua obra, sugiro aos ex-colegas que aproveitem essa seara e façam o melhor para a UFOPA progredir previsivelmente e possa seguir segura na sua caminhada rumo ao futuro.

A UFOPA de hoje, portanto, embora já se apresente como um espaço diverso, de criatividade e responsabilidade, também se apresenta com ambivalência de visão e compreensão, seja pertinente a sua localização, a sua natureza, as suas finalidades sociais e políticas e as suas raízes histórias, ou seja, pertinente ao atingimento da sua missão, visão de futuro e seus princípios e valores éticos, estéticos e humanos. Ainda que a mesma se apresente como um espaço de discussões de ideias, encontros, experiências e práticas diversas e múltiplas, inclusive, algumas renhidas e outras trazidas nas mochilas de tantos profissionais competentes vindos de outras regiões do Brasil e do mundo, para compor uma diversidade profissional que se acreditou de início seria uma de suas marcas registradas, pelo pulsar de corações e mentes diferentes uníssonas em torno de questões locais, regionais e nacionais. Pelo contrário, essa diversidade tem produzido um "calderão" de visões, concepções, compreensões, explicações e práticas acadêmicas, na graduação e na pós-graduação, que, na minha compreensão, não tem fortalecido a "unidade institucional" da UFOPA, nem como universidade portadora de autonomia e nem como universidade amazônica, é preciso saber porque.

Assim, verdadeiramente, ainda não é a universidade sonhada historicamente, e nem é a que se quer, porque a UFOPA pensada, buscada e a que se quer, há de se voltar para priorizar e atender a região e suas populações em suas necessidades, interesses e adversidades de natureza social, econômica, cultural e educacional. Há de ser um espaço acadêmico democrático diverso, sem pensamentos unilaterais, onde o respeito profissional e a diversidade de ideias e compreensões não são tomados como incômodos pessoais, mas como diferenças de visão e concepção de mundo, superadas no exercício da responsabilidade profissional de dar materialidade à sua missão enquanto instituição ímpar ou única.

São essas diferenças que, agregadas e congregadas, profissionalmente, devem caracterizar sua unidade institucional multidiversa, enquanto universidade pública regional democrática e autônoma que congrega o regional, o nacional e o universal, estando qualificada a ajudar na superação da apologia e da supremacia do pensado e projetado pelos grandes centros urbanos às periferias, e pela capital, ao interior. Desse modo, o grande desafio dos seus diferentes e diversos profissionais é construir e dar materialidade

a uma concepção de universidade que de fato expresse o que se almeja institucional e socialmente, como contribuição para a justiça social e ambiental e a construção de uma sociedade regional que valorize a vida e a dignidade das pessoas. Reitero que nossa linda "Pérola" precisa ter previsibilidade para se desenvolver, prosperar e prosseguir rumo a secularização.

Questiono, porém, acato a ideia inicial dos efeitos da diversidade de culturas, ideias, pensares e fazeres profissionais do seu corpo de servidores, enriquecerem e caracterizarem a funcionalidade instituída, em âmbito interno e externo, regional e intrarregional, mas entendo esse enriquecer como algo que deve começar pelo ensino, a aprendizagem e os seus efeitos acadêmicos (Sede e fora de sede) e sociais. Por ser nesse processo que são exigidos empenhos e desempenhos qualificados para aprender e ensinar, e ensinar e aprender, superando as vaidades para produzir aprendizagens significativas de forma indissociável e com pesquisa.

Entretanto, mesmo não existindo a intenção de realizar análises mais específicas, reitero, observando os resultados apresentados institucionalmente, é visível que decisões devem ser tomadas para melhorar o empenho e desempenho de estudantes e de professores, porque, como sabemos, aprendizagem e ensino andam sempre de mãos dadas. Vale lembrar, muitas vezes, um curso bem-conceituado em exames externos pode mascarar indicadores internos reais, como: os baixos índices de promoção e aprovação, altos índices de reprovação, retenção, evasão e alto desligamento compulsório de estudantes seja na graduação ou na pós-graduação. E isso exige maior atenção e cuidados especiais, a começar pelo que vem sendo realizado no interior das salas de aula na troca de aprender, ensinar e aprender.

Entendo que, enquanto essa visão embasada não for clareada e superada, a atuação da UFOPA, em muitas questões, continuará linda como registro no papel, na condição de sonho e utopia. Ainda bem que, como vimos, sonho e utopia não necessariamente remetem a algo irrealizável por tempo indeterminado, a negação ou a impossibilidade dos atos humanos, sim. Birri (*apud* Galenao, 1994) nos diz, "a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve então a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. E Bloch (*apud* Freitas, 2010) nos brinda com seu entendimento de que a "utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante". Por isso, reitero, a UFOPA pode ser e será o que seus

servidores, estudantes ativos e egressos e a sociedade projetarem e quiserem que a ela seja ou não, enquanto IFES pública, multicampi e amazônica.

Aproveitando esse embalo reflexivo, chamo à atenção para uma última questão que vejo como relevante. Digo a respeito da participação como intervenção social e política da UFOPA em relação a questões sociopolíticas e ambientais polêmicas. Hoje, diferentemente do vivido e presenciado no Campus/UFPA/Santarém, resguardadas as exceções devidas, e sem me eximir, vejo a atuação da única universidade pública federal instalada no Oeste do Pará como irrisória, esporádica e pouco significativa, por faltar maior envolvimento representativo de suas categorias instituídas, em questões que exigem a participação da sociedade civil e suas instituições sociais.

A conjuntura do País pode até explicar esse fato, mas não justifica tanta quietude e passividade sociopolítica e acadêmica. Leyendecker (1974) nos diz na epígrafe:

> A universidade não está fora da história de um país; tampouco, é toda a história; mas por ela 'passa' a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, a aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; fato humano que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da lei.

No Brasil de hoje, tem se verificado uma generalizada apatia e muita indiferença com as questões sociais. Os efeitos dessa passividade têm sido observados nas IFES, principalmente, em relação ao social, o político, o humano e o ambiental. São tão visíveis e evidenciados, ao ponto de se observar a inexistência de conteúdo no argumento difundido por autoridades estatais sobre as universidades públicas alojarem a esquerda brasileira e orientarem a resistência da sociedade e suas populações. Um papel que deveria ser assumido por estas, principalmente, diante dos desmandos de um Estado nacional autoritário, omisso, negacionista e indiferente às populações carentes social e economicamente. Entretanto, o que se viu e ainda se vê no País, são comportamentos, atitudes e condutas desviantes de brasileiros, dentre estes servidores de universidades públicas – evidência clara de que a politização esclarecida e emancipadora anda muito longe da cultura universitária.

O sentido utópico transformador da universidade pública, que conciliaria a produção de conhecimento às necessidades e interesses sociais de brasileiros, pelo argumento supracitado, comprovadamente caiu por terra. Se existiu, desmoronou e se perdeu. Resvalou para o limbo do esclarecimento

e da falta de consciência social e política. O que temos presenciado no Brasil é, verdadeiramente, a produção de uma história triste, num País alegre que, teimosamente, quer ser feliz, mas a participação sociopolítica das universidades, pertinente aos apelos da sociedade, há tempos vem "mal das pernas", como se costuma dizer popularmente.

De início, fiquei receosa sobre incluir ou não essas reflexões, pelo risco de serem vistas como ingênuas e bobas, em razão do momento vivido no País, mas superei essa insegurança rapidamente. Afinal, como seres humanos, estamos sujeitos a acertos, desacertos e novos acertos, fruto do nosso repensar e refazer constante, afinal, somos perfectíveis e vaidosos sim, mas perfeitos não.

Além do mais, por sabermos das mazelas sociais e políticas a que estamos submetidos no presente, o repensar a prática universitária se faz imperativo, imprescindível e indesmentível. Portanto, razões não faltam para professores e pesquisadores não estarem apenas nas salas se aula, nos laboratórios, nos encontros acadêmicos e em formações, mas compondo juntos os "encontros e desencontros" da universidade na sociedade, superando os desafios do dia a dia regional, nos movimentos sociais, que lutam por instalação de melhores condições de vida e existência aos brasileiros. Há algum tempo, Freire (1992) já nos diz, a função do professor que pretende educar é muito mais do que entrar na sala de aula e ministrar sua aula apenas.

A experiência de exercer a docência indistintamente, me ensinou que, cotidianamente, ensinamos não apenas o que falamos aos estudantes, nas salas de aula, ensinamos quando conversamos com eles, onde quer que seja. Também ensinarmos com tudo o que fazemos na universidade e fora dela, tanto participando e protagonizando politicamente, quanto com a forma de vestir, sorrir, cortar o cabelo etc. Embora, hoje, isso não nos obrigue mais a sermos modelos, mas concordando ou não, continuamos sendo referência social. Está no DNA da nossa profissão, viver sob os holofotes de quem sabe e nos vê na função social e profissional de professor (a), seja na escola básica, na universidade ou onde quer que estejamos.

Além do mais, como profissionais da educação, tendo ciência disso ou não, nos cabe orientar seres humanos na descoberta da sua condição de cidadãos ou oprimido, ajudá-los a desenvolverem sua capacidade criadora, criativa e crítica, sua autonomia democrática, seu protagonismo e um senso cooperativo. Ou seja, cabe-nos prepará-los para saberem gerir a própria vida e existência. De mais a mais, como cidadãos perfectíveis, não podemos nos furtar do direito e do dever de lutar por nossos sonhos e ideais, em respeito

à nossa dignidade humana e profissional. Por isso, independente de como, lutar e transformar faz parte da nossa natureza humana, é "nosso direito existencial".

Por todas as questões levantadas, vejo a atuação de todos os servidores, enquanto categoria, como necessidade fundamental. Todavia, não estou a falar de doutrinação política e ideológica, mas de responsabilidade social e comprometimento político e profissional com a sociedade, a Instituição e aquelas pessoas que carecem de formação, de suporte e apoio esclarecido. Portanto, no "Brasil da Amazônia", só fazer resistência no dizer, é, verdadeiramente, andar de mãos dadas com quem deseja que o povo e a região se "explodam". Essa responsabilidade social e profissional também representa respeito e solidariedade para com o (s) outro (s), valor acima de qualquer salário, profissionalismo humanizado e ético. Penso e acredito ser isso que torna compensador, superando dificuldades e limitações, arregaçar as mangas (expressão popular) e trabalhar para contribuir com a formação daqueles (as) cidadãos (ãs) empenhados (as) em querer aprender, principalmente, nas comunidades mais remotas dessa região gigante e tão mal atendida social e educacionalmente. Sabe disso quem sente. E sentem, aqueles profissionais responsáveis social e politicamente, humanos movidos por sensibilidade humana e ética.

No exercício de cumprir essa missão, ao buscar por memórias, aprendi que a História não se dá, é ação consequente e intencional, construção de longo prazo, intensidade de vida; que o primordial é viver o presente intensa e plenamente sabendo que passado, presente e futuro são só marcadores, unidades de tempo, criação humana; que a História de hoje é o "fruto" melhorado de ontem, a ser colhido e preservado para ainda existir amanhã, algo que, na atualidade, a humanidade tem sido forçada a aprender na sua relação com a natureza e sua ambiência.

Essa busca me ensinou que não dá para negar a história antecedente à presença da UFOPA na região. Assim, por mais que o seu passado histórico incomode, isso não muda o fato da Universidade ser herdeira e continuadora dos efeitos desejados e buscados a partir de uma longa luta regional, que construiu as raízes históricas da nossa linda "Pérola", hoje em processo de lapidação, aperfeiçoamento e consolidação, objetivando se tornar um diferencial regional ao evidenciar sua nobreza no agora e no que virá com a posteridade.

Por ser originária desse território, desejo ver, não apenas servidores da UFOPA, mas de outras IES hoje instaladas na região, compreenderem e aco-

lherem: aqui é a Amazônia, aclamada e decantada em diferentes expressões artísticas (natureza e povo nativo); na economia por suas riquezas naturais e minerais (riquezas naturais e matéria prima); na crítica em defesa da preservação da natureza (rios e floresta) e do seu povo nativo (indígenas); mas, ainda uma região esquecida, por suas áreas urbanas (cidades pequenas e médias), suas populações (nativas e diversas) e seu viver diverso e disperso, sem políticas públicas governamentais que qualifiquem suas populações, suas áreas de floresta, de rios e urbanas, acerca de avanços sociais e culturais, por meio de ações planejadas para desenvolver a conscientização da população, a conservação com inclusão e ou sua preservação.

É crível ver como essas questões ora se entrelaçam e ora extrapolam à proporção do meio ambiente e de seus recursos naturais, mostrando ser verdade que a soberania da natureza amazônica enfeitiça e ofusca as problemáticas e assimetrias existentes, bem como a diversificada presença humana que habita a região. Afinal, também não se pode desconsiderar o dizer de Becker (2005) sobre a Amazônia ser um caldeirão de diferenças sociais e de uma amplidão também diversa. Isso evidencia o quanto ainda é necessário a região crescer em termos de produção de conhecimentos e em mudança de mentalidade e valorização social e cultural, principalmente, se for considerado que os padrões para a ampliação de conhecimentos na região são ímpares e singulares, devido à complexidade, distinção e heterogeneidade humana, natural e ambiental que é.

Inquestionavelmente, ser professor e pesquisador na UFOPA, representa um enorme desafio a qualquer profissional, particularmente, acerca do "que" e "como" fazer. Seja pela complexidade meandrosa do ambiente que afeta o funcionamento de IFES, seja pelas novas dinâmicas socioculturais em expansão no mundo, ou seja, pela interação crescente e progressiva com a sociedade regional, sem esquecer do acelerado e contínuo avanço da ciência, das tecnologias e da comunicação.

Desse modo, o que não nos faltam são razões para lembrar. Ainda que hoje a Amazônia aloje mais uma universidade pública federal, isso não muda o fato de aqui existirem problemas sociais, políticos e ambientais graves que continuam mantendo atrasos, servidão e exploração das suas populações. Existem inúmeras razões para a UFOPA se empenhar e somar na busca por soluções para além de criativas. É preciso firmar o seu pensar, o seu olhar, os seus passos e a sua sensibilidade humana em continuar aprendendo e ensinando para caminhar com a segurança devida, em contexto tão meandroso e complexo. A UFOPA precisa se superar para ajudar a superar as tantas ad-

versidades e limitações regionais, rumo a sua maturidade institucional e ao desenvolvimento regional.

Por confiar que amanhã tudo pode e será diferente, almejo ver a UFOPA crescer e se desenvolver nessa adversidade brasileira, que não é única, mas apresenta características incomuns, em relação ao restante do País, respeitando os seus diversos característicos e tudo o que nele existe e ainda existirá. Afinal, por experiência profissional, as diferentes e diversas vivências docentes, ouvindo relatos, acompanhando empenhos e desempenhos e observando muito, acabei por aprender, no tempo longo da minha atuação docente na educação básica e superior, a definir o meu papel profissional nesse contexto que é também "Eu".

Vejo como imprescindível dar maior atenção a formação e atualização do seu corpo de servidores; valorizar as competências e habilidades da "prata da casa"; incentivar a criação de espaços de diálogo, de trocas pessoais e profissionais acerca do exercício docente universitário, em regiões como a Amazônia; dentre tantos outros temas e temáticas relacionadas. É importante dar publicidade aos resultados obtidos na e pela IFES, por meio da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, ao público interno com regularidade e à sociedade em geral, por meio de eventos abertos, o mais frequente possível para garantir maior aproximação.

Entendo que por ser uma universidade jovem, a UFOPA precisa valorizar mais os seus "baluartes", seja no ensino, na pesquisa, na extensão, na técnica ou na tecnologia. São eles (as) que sustentam a sua atuação acadêmica, social e política interna e externa, por isso, urge qualificá-los e atualizá-los, também porque o desafio de fazer algo melhor no mundo atual, se tornou cotidiano. Portanto, nenhum profissional é tão altamente qualificado que não necessite mais se atualizar. Isso é hoje um fator indispensável. Bem mais do que antes, se é para mudar e melhorar, é preciso reconhecer que "qualquer reforma do ensino e da educação começa com a reforma dos educadores," como nos dizem autores como Morin (2006).[6]

Vejo a grande importância de incluir nos programas dos concursos públicos e formações docentes, conhecimentos específicos sobre a instituição, sua história, suas regulamentações e sobre a Amazônia, o Pará, o Baixo Amazonas e o Tapajós, de preferência conhecimentos produzidos a partir de pesquisas realizadas na região e por seus pesquisadores e estudantes, além do incentivo à pesquisa e a produção de aprendizagens significativas dos formados na e para a região.

6 MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Penso que esse cuidado-investimento, deve envolver pesquisas de interesse da instituição, para conhecer melhor os servidores que chegam, acerca de: visão sobre a realidade amazônica; origem de nascimento, formação e o que produzem como desempenho profissional; exercícios profissionais anteriores; como concebem a relação público x privado e o que essa relação representa para o profissional; o que significa trabalhar em uma universidade pública regional localizada na periferia do Brasil; e sobre os conhecimentos adquiridos acerca das bases estruturais e organizacionais da IFES: a missão, visão, valores, princípios e metas e produções intelectuais acerca do local e do regional; dentre outros indicadores institucionais. Não se trata de controle, mas de conhecer para orientar melhor, sabendo de onde partir e como agir antes, para não precisar resolver problemas sem solução, depois.

Vejo, ainda a importância de ser instalado o Decanato da IFES e ou Decanias,[7] porque essas instâncias podem contribuir com troca de experiências, formações e capacitações estratégicas e técnicas, tutorias e mentorias, sobre o pensar e o agir constante, esclarecido e emancipado com pesquisa, conforme as demandas da sociedade locorregional, a missão institucional e as expectativas do País e do mundo. Penso que inclusões como essas podem induzir candidatos à docência universitária a quererem conhecer melhor a UFOPA, sua localização, sua funcionalidade e finalidade antes de entrarem na IFES como profissionais. Podem ajudar a somar para evitar problemas relacionados à falta de conhecimentos institucionais e culturais específicos e sobre sua funcionalidade, conhecimentos que a história mostra ter faltado desde o início da institucionalização da IFES.

Prosseguindo, sobre a atuação dos servidores, vejo que independente de origem de nascimento e de diferenças de bases teórico-práticas e políticas, a atuação e as ações dos servidores de uma universidade precisam dar forma ao sentimento de pertencimento, valor profissional que precisa refletir a "unidade institucional" e o grau de coesão acadêmica, política e ética existente entre eles. Afinal, não se pode esquecer que, quando servidores qualificam a universidade, a universidade também os qualificar pessoal e profissionalmente. Sem isso, princípios, valores, fundamentos teórico-me-

7 O Decanato resulta da institucionalização de encontros e reuniões de professores decanos, os profissionais mais antigos como membros da universidade, onde geralmente representam os interesses da Instituição, do Instituto ou da Faculdade em que atuam profissionalmente, podendo assim contribuir com a contratação e formação contínua dos professores e a regulamentação de cursos e exames etc. A decania é a reunião de 10 decanos organizados em grupo, liderados pelo mais antigo para exercerem funções específicas, como a garantia da institucionalidade das decisões colegiadas e na defesa intransigente da autonomia universitária e como facilitadores da incorporação de vozes dissonantes de modelos propostos etc.

todológicos e práticos, procedimentos acadêmicos e administrativos e de governança que norteiam e orientam o funcionamento regular e permanente da IFES, no todo e nas partes, correm o risco de serem registros bem elaborados, mas sem efeitos reais na prática, porque perdidos no marasmo cotidiano dos perrengues e conflitos profissionais.

Sem "baluartes" fortes e coesos sobre a responsabilidade social, nenhuma instituição social progride, simplesmente, porque a execução das suas bases fundantes e socioculturais não são exequíveis. Razão para transformar diversidades, diferenças e limitações em um continuum capaz de não deixar esvair a pretensão institucional de formar além de profissionais para o mercado, cidadãos e lideranças competentes e comprometidas social e ambientalmente com a região, hábeis, não apenas para promover o desenvolvimento econômico, mas, e, fundamentalmente, para contribuírem de forma decisiva com o desenvolvimento sociocultural, humano e ambiental. Expressão máxima do triunfo do conhecimento obtido com pesquisa, sobre o desamparo dos povos residentes nesse vasto continente amazônico.

Afinal, como vimos, além de ser esquecida pelo Estado nacional, a Amazônia tem sido mal administrada e mal gerida. Por isso, as suas instituições federais de educação, por serem periféricas, formam poucos doutores e não são bem avaliadas. A justificativa sempre é, as mesmas não apresentam condições de concorrer em pé de igualdade com IFES do centro Sul e Sudeste do País. Acredito que superar essa condição-imposição não pode simplesmente significar moldar as IFES regionais sob a ótica do que acontece nos grandes centros urbanos. Penso que o real desafio a ser encampado e assumido é aprender a semear e colher competências e habilidades capazes de criar e inovar a partir do contexto regional. Esse sim, será, seguramente, o grande diferencial da UFOPA na região e no País.

Sobre essa questão, Lafon (*apud* Rodrigues, 2014, p. 21) ressalta: "é difícil uma universidade na Amazônia competir com centros de pesquisas de outras regiões. As condições de trabalho nos outros centros acabam sendo mais favoráveis, por isso é preciso ter políticas adicionais que tornem a vinda e a permanência dos pesquisadores mais atraentes". Vejo esse aporte como essencial, mas a UFOPA e a região precisam de profissionais que venham somar na superação dessa supremacia imposta e não para submetê-la a mesma. Os profissionais que chegam precisam ser sabedores de que a UFOPA é uma universidade pública regional relativamente jovem e tardia, se comparada às suas similares, do Brasil e do mundo. Ter clareza sobre esta condição, precisa predispor o profissional que chega ao

pioneirismo de construir o seu diferencial regional e brasileiro. Portanto, é visível, existe razões plausíveis para lutar e cobrar do Estado nacional esse diferencial regional, portanto, na UFOPA existe um problema real a ser resolvido politicamente.

Logo, aqueles (as) cuja incumbência profissional é concretizá-la, não podem arrogar-se de vaidades, por serem detentores de verdades absolutas e por manterem uma condição de inquestionabilidade, pois, como se deve saber, a controvérsia e a problematização são forças motrizes necessárias a renovação contínua e progressiva do conhecimento. Portanto, são determinantes para produzir as mudanças de conduta, atitude e comportamentos que viabilizam as condições profissionais necessárias para observar, compreender, acompanhar e explicar as transformações sociais, culturais e ambientais do mundo humano e natural.

Por saber que a função dos servidores que compõem o corpo técnico é ser o pilar forte, a quem compete garantir a funcionalidade institucional no trânsito, predominantemente, interno, por ser sobre os ombros de quem recai a atenção, a obrigação e o cuidado de não deixar serem cometidos erros que possam gerar danos, principalmente, ao erário e à vida das pessoas. E saber que o corpo docente é o pilar forte a quem compete materializar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compondo assim a "alma" de qualquer instituição formadora, reitero: sem "baluartes" fortes nenhuma instituição social progride e se consolida. Aliás, sobre a atuação profissional valorosa e valiosa dos professores e pesquisadores, acato o que diz Rodrigues (2014, p. 22):

> Os pesquisadores doutores possuem importância estratégica na cadeia de produção de conhecimentos e captação de recursos para as instituições. Além da qualificação profissional para o exercício do trabalho docente no mais alto nível de formação, a preparação para a realização de pesquisa e desenvolvimento é basilar para a transformação das próprias instituições e, consequentemente, da sociedade. Nesse caso, está justificada a afirmação de que os profissionais doutores são importantes não só para as instituições educacionais, mas também para a sociedade como um todo.

Ainda sobre a atuação do corpo docente, parto das ideias de Silva; Raymundo; e Behrens (2002, p. 2), para lembrar que de vez em quando, precisamos parar e pensar sobre nossa prática docente, como os professores dos mestrados costumam dizer a respeito do que deve representar este tempo para o docente universitário.

> É o momento em que paramos para pensar com maturidade sobre a nossa prática pedagógica em relação aos nossos alunos, às

> instituições e, principalmente, com relação à visão de mundo. Este retroceder «momentâneo» é uma volta à consciência, a um repensar sobre nós mesmos, oportunizando uma investigação do nosso próprio conhecimento por meio do entendimento do papel que desempenhamos enquanto pessoa, docente e profissional.

Portanto, dentre o muito que a busca histórica me ensinou, aprendi que o pensar e o agir qualificados exigem compreensão sobre o passado ter muito a ensinar, o presente a aprender e "o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo", nos dizia Freire (2000). Na UFOPA, vejo que o diverso pessoal e profissional precisa se interconectar no qualificar constante, no cooperar diverso que ajudará a IFES ir além de apenas formar os profissionais exigidos pelo mercado. Porque, em regiões muito exploradas, pouco compreendidas e quase nada atendidas como é a Amazônia, o contexto é o "peso" e a atuação profissional consciente e esclarecida é o "contrapeso" que faz toda a diferença locorregional.

Reitero, essa foi a minha forma ou maneira de dizer: MUITO OBRIGADA! À Instituição que me acolheu, profissionalmente. Quis deixar um pouco do que aprendi, concebo e difundo sobre educação e docência, aos meus ex-colegas de profissão, com base no conhecimento adquirido e na experiência que aprendi e desenvolvi, criticamente, sobre a universidade e seu funcionamento. Também por conceber e ver a operacionalidade docente e técnica para além dos desejos e interesses acadêmicos particulares e díspares, principalmente, em razão da UFOPA operar numa região que clama, cotidianamente, por "socorro" em todas as áreas do conhecimento humano, seja contra a falta de conhecimento, a exploração, a desumanidade, a exclusão, a violência e o terrível oportunismo que ainda prepondera no contexto, fenômenos reais observados em diferentes municípios.

Esse impulso criador aflorou, por acreditar no poder acadêmico e político demandado por um corpo de servidores politizado, forte e consciente do seu papel exponencial, seja concernente a questões relacionadas a gestões acadêmicas, administrativas, ou a questões sociais, políticas e ambientais. Deixo aqui um pouco do que aprendi e exercitei, trabalhando por mais de 40 anos na e pela educação e na universidade pública, criticando e praticando resistência, sim, mas antagonismo, não.

Também porque, como todos sabemos, o mundo humano ainda vive hoje uma transição sociocultural complexa que exige abordagens teóricas e práticas focadas e comprometidas em buscar, analisar, compreender e explicá-las, e, contraditoriamente, no contexto amazônico, a exploração, a exclusão, a escravidão, a discriminação, o preconceito, a violência e tantas ou-

tras mazelas sociais continuam a existir, algumas até piores do que antes. Por isso, digo aos ex-colegas: a quem a sociedade delega a responsabilidade profissional e social de formar e ajudar a educar pessoas, cabe ter ciência e situar seu pensar, seu agir e sua sensibilidade humana e ética em analisar, compreender e explicar essa realidade hoje em expansão.

Como já destaquei anteriormente nesta obra, com minhas reflexões e autorreflexões não tive a pretensão de ensinar ninguém a ser professor universitário, porque isso cada profissional precisa saber, querer e decidir o que e como será. Tem mais a ver com o que penso como responsabilidade profissional e social a ser assumida com a universidade, as pessoas, a região, o País e o mundo. Também não houve intenção de sobrecarregar os ombros dos professores, transferindo a eles a responsabilidade social plena da UFOPA, por acreditar ser o espírito de construção coletivo e integrado, o indispensável como responsabilidade de todos: Estado e governos, gestores e servidores, estudantes (ativos e egressos) e sociedade.

Concluo, ressaltando, que na minha trajetória histórica de docente universitária, aprendi na vivência institucional: ser possível pensar diferente, mas agir integrada por comprometimento profissional de servidora pública; e ser responsável socialmente, não só pela execução das políticas públicas e sociais, mas por questioná-las, a fim de vê-las contribuir com o "bem comum". No caso, o "bem comum" materializado na garantia qualificada na formação de profissionais, cidadãos e lideranças esclarecidas e emancipadas e na produção cientifica, tecnológica, comunicacional e de inovação, que a sociedade regional exige, razão para pensar que Silva; Raymundo; e Behrens (2002), professores universitários como nós, estão certíssimos ao nos dizerem, "mudar a maneira de ver e agir requer de nós, docentes, conscientização, leitura, pesquisa e reflexão no que diz respeito aos paradigmas educacionais conservadores e emergentes".

Enfim, por acreditar na capacidade transformadora da atuação de servidores públicos conscientes, confio que com "baluartes" fortes, decididos e seguros do papel a cumprirem na escalada de construção da história da UFOPA, esta seguramente terá previsibilidade e, com exequibilidade e excelência, qualificará a sua responsabilidade social e ambiental locorregional. Afinal, como nos diz Certeau (1982, p. 47), "[...] existe em cada história um processo de significação que visa sempre 'preencher' o sentido da História [...]". Significação que desejo ver construída e concretizada por seus servidores e egressos, ao longo do tempo. Eu talvez não veja acontecer, mas muitos ainda constatarão.

IX - Efeitos acadêmico-sociais relevantes produzidos pela UFOPA no "coração" da Amazônia Legal

Começo este último capítulo da narrativa destacando o fato de a universidade pública, como patrimônio social e cultural, sofrer em sua existência histórica as consequências da reestruturação da educação superior, pela reconfiguração do Estado nacional, por meio de "regulações transnacionais e nacionais" que, ao mesmo tempo, se reconfiguram via "microrregulação local", sem escapar, portanto, das suas subjetividades e contradições. Por ser, nesse contexto complexo, no qual a universidade pública brasileira se move e busca dar conta da sua função social, como instituição repassadora, produtora e socializadora de conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e de inovação, como ressalta Medeiros (2012).

Além disso, a complexidade do ambiente que hoje envolve o funcionamento das instituições públicas federais, é influenciado, em grande parte, por dinâmicas advindas do processo de globalização, pela exigência de interação crescente com a sociedade e pelos acelerados e contínuos avanços da ciência e das novas tecnologias. Questões que contribuem de forma decisiva para a redefinição dos modelos contemporâneos de gestão acadêmica institucional, o que exige a busca constante por novas metodologias e conteúdos de ensino atualizados, alargamento das linhas de pesquisa e incremento das ações de extensão, tendo em vista a constante exigência por melhoria do desempenho institucional e a identificação de novos indicadores de resultados e efeitos acadêmicos e sociais que permitam colocar as IFES brasileiras em posição de destaque no cenário nacional e internacional. Isso faz bem para as instituições, faz bem para a formação e faz bem para o País.

Neste contexto mundial complexo, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) completou treze anos de existência, no dia 5 de novembro de 2022. É, verdadeiramente, uma universidade "jovem", dentre as grandes "senhoras" brasileiras e do mundo. No entanto, essa sua condição de menor idade e a sua pequena experiência não a isenta das consequências da reestruturação da educação superior e das diversas reconfigurações geradas

a partir da reconfiguração do Estado nacional e das influências mundiais multidiversas. Como universidade pública brasileira, o contexto em que se move, além de diverso e complexo, é meandroso, e seus meandros ainda são pouco conhecidos, por serem pouco explorados. Como vimos ao longo da narrativa, depois de um pouco mais de uma década de existência, das dificuldades, limitações e adversidades que a Universidade enfrenta – que não são poucas –, com boa parte ainda sendo primárias e básicas. Entretanto, superando a si mesma e superando os limites impostos e interpostos (internos e externos), esta "jovem" tem tomado decisões e se empenhado para realizar ações, atuações e atividades que promovem incentivo e apresentam efeitos acadêmico-sociais relevantes e significativos, favoráveis a si própria e à sociedade da região do seu entorno geográfico.

Sabedora dessa realidade, quis e me empenhei na busca de dados para incluir este capítulo, por reconhecer a capacidade de resistência e superação da IFES diante das tantas dificuldades e limitações que enfrenta e precisa resolver cotidianamente. Procurando se superar, para superar as adversidades, tem produzido muitos bons efeitos acadêmico-sociais, nesse curto espaço de tempo, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, para dar viabilidade e visibilidade aos seus valores e princípios e cumprir com sua missão e sua visão enquanto universidade pública multicampi regional.

Com essa intenção, mergulhei em sua produção para buscar, pinçar e registrar apenas oito efeitos acadêmico-sociais selecionados, dentre tantos outros, por sua relevância, importância e seus significados, como retorno à prática social e, fundamentalmente, por serem úteis a si própria e à sociedade locorregional e intrarregional, razão de aqui se constituírem numa pequena mostra representativa do desempenho institucional da IFES na Amazônia Legal.

Para essa construção, busquei conteúdos públicos em site seguros e oficiais como do MEC, da instituição e nas páginas das Pró-Reitorias: Proen, Procce, Proppit e Proges, no Comunica-Notícias e em site locais e regionais seguros, além de documentos como anuários estatísticos e dados cedidos pela Ploplan. Algumas informações foram checadas por meio de conversas telefônicas, quando isso foi possível. Foram adotados como referência de busca os pilares finalísticos da UFOPA: Ensino, Pesquisa e Extensão, e a seleção se deu por meio de análise dos vários efeitos submetidos aos critérios estabelecidos, visando essa finalidade, a começar pelo retorno apresentado à Instituição e à sociedade locorregional. Adotei como critérios de escolha: representação de abertura da universidade para o acesso

da sociedade locorregional; integração entre a educação superior e a educação básica; integração que contribua para a permanência de estudantes nos cursos da universidade; garantia de apoio e suporte à formação inicial e continuada dos estudantes, futuros profissionais; contribuição para assegurar direitos sociais às populações; contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural; evidência do protagonismo e da participação de professores e demais profissionais envolvidos; e apresentação de uma temporalidade média representativa de atuação e de ações.

Portanto, os efeitos acadêmico-sociais apresentados nesta pequena mostra foram analisados e selecionados, por representarem marcos históricos fortes e significativos no processo de superação da UFOPA, concernente ao seu empenho na formação inicial e continuada de profissionais competentes e qualificados e cidadãos capazes de contribuir com o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e de inovação da Amazônia, seja a serviço do mercado de trabalho ou do amplo desenvolvimento regional.

9.1 A UFOPA REALIZA JORNADA ACADÊMICA AO DIVULGAR SUA PRODUÇÃO ACADÊMICO CIENTIFICA E EXTENSIONISTA E ACOLHER EM SEUS ESPAÇOS INTERNOS ALÉM DE SERVIDORES E ESTUDANTES A SOCIEDADE LOCAL E REGIONAL

Eu não poderia deixar de iniciar com a Jornada Acadêmica,[1] por ser a ação acadêmica atual mais abrangente e integrada realizada pela UFOPA, que envolve todas as suas unidades acadêmicas (institutos temáticos e *Campi* regionais), os órgãos executivos, seus professores pesquisadores e extensionistas e seus estudantes (graduação e pós-graduação), na implementação de ações e atividades diretamente relacionadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando não apenas o fortalecimento da formação inicial, mas a formação continuada, as produções institucionais focadas no desenvolvimento e na cultura regional. Indiscutivelmente, hoje é o evento acadêmico-científico e expansionista mais importante entre os promovidos e realizados anualmente pela e na instituição.

A Jornada Acadêmica é um evento aberto à comunidade interna e locorregional, que engloba outros subeventos e apresenta como destaque principal a materialização do princípio da integração institucional, visando

1 Universidade Federal do Oeste do Pará. **SIG Eventos**. Disponível em: http://sigeventos.ufopa.edu.br/evento/JA2021 e em Anais da Jornada. Disponível em: Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/anaisdajornada/. Acesso em: jun. 2022.

às suas dimensões finalísticas (Ensino, Pesquisa e Extensão), em cujas programações são priorizadas e realizadas discussões sobre temáticas relevantes em âmbito local e regional a partir das diferentes áreas de conhecimento com as quais a universidade opera, também por se tratar de um momento acadêmico onde e quando resultados parciais e finais de ações executadas e em andamento na academia são apresentados à comunidade interna e à sociedade regional.

Registre-se que a I Jornada Acadêmica da Ufopa ocorreu, em 2012, e, desde então, vem ocorrendo com regularidade anual, à exceção do ano de 2020, devido ao combate à pandemia do coronavírus (Covid-19), razão de não ter sido possível ser realizada. Desde a sua primeira edição, a Jornada tem se destinado à divulgação pública da diversificada produção acadêmica institucional realizada nos sete institutos temáticos instalados no Campus-Sede e nos seis *Campi* fora de sede.

Na atualidade, o evento se apresenta como uma ação estratégica da universidade para a consolidação e divulgação do conhecimento e dos saberes produzidos no interior dos seus programas e cursos. A participação nesse evento tem ajudado inclusive a despertar o interesse não apenas dos estudantes por ensino, pesquisa e extensão e a consolidar a formação inicial e continuada na graduação e pós-graduação, mas tem ampliado as possibilidades formativas da universidade em toda a região do seu entorno geográfico.

Para encaminhar a sua realização a universidade constitui um comitê gestor ou comissão organizadora, composta por representantes das Pró-Reitorias Acadêmicas, das Unidades Acadêmicas do Campus-Sede e dos *Campi* regionais, com a responsabilidade de, além de deliberar acerca do projeto e das programações do evento, decidir sobre questões emergenciais surgidas no processo e deliberar sobre os casos omissos, quando necessário for.

O Comitê Gestor tem por responsabilidade elaborar a programação da Jornada Acadêmica, tendo em vista promover o intercâmbio científico e cultural entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa e estabelecer as normas reguladoras do evento, visando melhorar a organização das atividades de planejamento do mesmo e a distribuição das tarefas por comissões específicas.

Detalhe importante: através do comitê gestor, a instituição abre seleção para voluntários (servidores e estudantes) das diferentes unidades acadêmicas que queiram atuar na organização do evento, com a definição do número de vagas para os turnos da manhã, tarde e noite, vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de inscrição. A lista de inscritos é

divulgada posteriormente no site oficial e são emitidos certificados aos voluntários, mas para merecerem a certificação devem cumprir uma carga horária mínima de 20 horas, seja no evento principal ou nos subeventos que compõem a programação geral.

Na Jornada Acadêmica, o evento principal de abertura se pauta em um tema central definido para a edição, geralmente conta com a participação de palestrantes vindos de outras partes do País ou de fora deste, a partir dos diferentes intercâmbios formatados, vindos de outras universidades brasileiras parceiras ou convidados de outras instituições, inclusive, de fora do País. A Programação Geral é diversa e engloba desde a iniciação científica até a pós-graduação e os participantes dos diferentes eventos e subeventos são certificados. A depender de decisões institucionais, podem ser projetadas outras atividades no decorrer da programação, uma delas, por exemplo, podem ser lançamento de livros, exposição de artes e premiações de melhores trabalhos apresentados pelos estudantes, e outras.

Participam ativamente da Jornada Acadêmica da UFOPA, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação e servidores em geral. Do ensino de graduação, participam ativamente, principalmente, os bolsistas e voluntários de monitoria, de iniciação científica (Pibic); de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), de Iniciação Científica Júnior (Pibic - Ensino médio), do Peex-Ensino Médio financiados pelo CNPq e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex/Ufopa), e da pós-graduação.

O evento consta no Calendário Acadêmico e, durante o período da sua realização, a participação de palestrantes externos é projetada para contribuir na atualização de conhecimentos acerca de acontecimentos educacionais, científicos, culturais ou para que se possa conhecer outras experiências relevantes para o crescimento estudantil, profissional, institucional e regionais. Durante a programação ocorrem conferências, seminários, palestras diversas, minicursos, oficinas, relatos de experiências (ensino, pesquisa e extensão), apresentação de produções acadêmicas orais diversas, relatos de ações e atividades extensionistas, relatos acerca de resultados parciais e finais de pesquisas e de ações extensionistas. Nas programações de encerramento são apresentadas diferentes manifestações culturais, com objetivo de valorizar a diversidade cultural regional e intrarregional.

Vale registrar que, em decorrência dos cuidados e restrições impostas ao mundo pela pandemia do coronavírus (Covid-19), a Jornada Acadêmica também precisou ser reinventada, tanto que no ano de 2020 não foi possível

a sua realização.[2] Contudo, apesar do controle à pandemia, após na UFOPA se aprender como agir remotamente, em 2021, foi realizada a sua IX edição, quando foram realizadas conjuntamente as edições 2020 e 2021, tendo como tema central o "Desafios do Ensino, Pesquisa e Extensão em tempos de atividades remotas".

Sua IX Edição ocorreu no período de 18 a 23 de outubro de 2021, de forma inteiramente virtual, entretanto, foi aberta ao público em geral além da comunidade acadêmica. Essa edição contou com palestras e mesas redondas transmitidas ao vivo pelo seus Canal oficial no YouTube, como apresentações de trabalhos dos estudantes de graduação, nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, por meio de vídeos, podcasts, pôsteres virtuais e sessões virtuais, em conformidade com as normas de cada sub-evento.

Compondo a IX Jornada Acadêmica ocorreram de forma integrada o VIII Seminário de Graduação; o X Seminário de Iniciação Científica; o VI Salão de Extensão; o II Fórum Integrado de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil; os Jogos Internos da UFOPA (Jiufopa); os seminários temáticos promovidos pelas unidades acadêmicas da sede e pelos *Campi* Regionais, remotamente também ocorreram várias atrações culturais.

A respeito da sua IX Edição, de acordo com o comitê gestor e as diferentes coordenações especificas, a sua realização foi um grande sucesso de público. Consta no site da instituição, pelas informações do coordenador professor Raul Lima, o evento contou com 1.167 estudantes inscritos, mais de 500 trabalhos apresentados e as mais de 18 mil visualizações no canal da Jornada no YouTube. O coordenador ressalta o envolvimento da comunidade acadêmica na realização de todas as atividades realizadas e entende que com essa experiência a UFOPA não só aprendeu, como se adaptou e soube combinar ferramentas, inclusive inéditas para reunir pessoas, conhecimentos, saberes e tecnologias, superando os desafios do ensino, da pesquisa e da extensão em tempos de atividades remotas.

A realização da IX Jornada Acadêmica da UFOPA manteve a integração institucional como princípio de organização e funcionalidade, ao reunir e integrar o Salão de Extensão; os seminários temáticos; o Seminário de Iniciação Científica; o Seminário de Pós-Graduação; o Seminário de Graduação; o Fórum de Graduação; os Jogos Internos da UFOPA; e o Fórum Integrado de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Convém reforçar que o objetivo

2 Universidade Federal do Oeste do Pará. **IX Jornada Acadêmica da UFOPA encerra-se com mais de 18 mil visualizações no canal do YouTube**. Publicado em 2021. Disponível em: http://www.ufopa. edu.br/ufopa/comunica/noticias/ix-jornada-academica-da-ufopa-encerra-com-mais-de-18-mil-visualizacoes-no-canal-do-youtube/. Acesso em: jul. 2022.

principal dessa integração institucional é promover o intercâmbio científico e cultural e a socialização da produção acadêmica desenvolvida nos diferentes cursos de graduação e atividades de pesquisa e extensão da universidade.

Nessa composição integrativa institucional, o Salão de Extensão é um evento institucional de extensão universitária, realizado anualmente, visando agregar e socializar conhecimentos para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa, por meio da divulgação das diversas ações e atividades extensionistas que vêm sendo realizadas sob responsabilidade da Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão (Procce) na instituição e ações extensionistas realizadas por outras instituições de educação superior da região.

O Fórum Integrado de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), e tem por objetivo atender os fundamentos legais da Política de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil da UFOPA. Tem natureza consultiva, propositiva, indicadora e de acompanhamento na área de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil no Ensino Superior, com vista a dar suporte e assessoramento ao Pró-Reitor de Gestão Estudantil, aos diretores das unidades acadêmicas e aos coordenadores dos cursos de graduação e de pós-graduação, e se caracteriza como espaço permanente de discussão e atuação na garantia de direitos específicos.

O Seminário de Graduação é uma ação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen), cujo objetivo é promover a socialização de conhecimentos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), por meio da apresentação de trabalhos de graduação e dos trabalhos resultantes de projetos e programas institucionais de Monitoria, PIBID, Pró-Ensino e PET, vinculados à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen). É organizado considerando as especificidades da comunidade acadêmica e da região amazônica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os seminários temáticos acompanham o principal objetivo e a lógica do Seminário de Graduação, visando garantir a participação autônoma dos institutos temáticos, dos *Campi* regionais e do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), na Jornada Acadêmica, pertinente a ações relacionadas com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica tem por objetivo promover a socialização de conhecimentos gerados pelas pesquisas dos estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e é uma ação institucional de responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica (Proppit). A realização des-

se seminário é possível pelas parcerias de fomento para bolsas de Iniciação Científica e Iniciação Tecnológica providas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisa (Fapespa - Pará). O público-alvo são os estudantes bolsistas e voluntários de iniciação científica do PIBIC; bolsistas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), bolsistas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC - Ensino médio) e bolsistas PEEX-Ensino Médio, financiados pelo CNPq). Todos os estudantes que foram e são bolsistas submetem seus resumos a apreciação e aprovação do Comitê Gestor da Jornada Acadêmica.

Os Jogos Internos da UfOPA (Jiufopa) são organizados pela Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Proges), por meio da Coordenação de Esporte e Lazer (CEL), e participam dos jogos os estudantes dos cursos dos diferentes institutos temáticos de Santarém e dos cursos em funcionamento nos *Campi* Regionais. Para os estudantes originários dos *Campi* regionais, a UFOPA disponibiliza bolsas e ajuda de custo, isso envolve adesão ao Cadastro Único – um formulário eletrônico que identifica a situação socioeconômica dos estudantes e de sua família para programas e serviços que utilizam como acesso de inclusão aos programas e serviços que usam como critério de inclusão a vulnerabilidade socioeconômica, que funciona como pré-requisito para a participação nos editais de assistência estudantil.

Durante os Jiufopa são observadas performances esportivas de estudantes atletas e das equipes que representarão da UFOPA em jogos universitários locais, estaduais e nacionais. A exemplo da "Superliga Universitária", um projeto da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo objetivo é o desenvolvimento de um modelo integrado e inclusivo de gestão do esporte universitário, com vistas à formulação e implementação de políticas públicas de formação técnica e profissional no âmbito do desporto universitário do estado do Pará.

Aliás, vale registrar, a UFOPA se saiu muito bem na disputa dos jogos do "Pólo Tapajós e Baixo Amazonas da Superliga Universitária", realizados no período entre 24 e 26 de junho de 2022, em Santarém, obtendo 13 ouros, durante a disputa de jogos coletivos e atividades individuais, incluindo handebol, voleibol, basquetebol, futsal, tênis de mesa, badminton, xadrez, natação e atletismo. Participaram dessa programação estudantes atletas dos *Campi* da UFOPA: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém; da Uepa/Campus Santarém e do IFPA/*Campi* Santarém e Itaituba.

Importante. Para as produções acadêmicas serem apresentadas durante a Jornada é exigido a estruturação técnico científico de resumos simples e expandidos, elaborados a partir de discussões especializadas e dos resultados de pesquisas científicas e tecnológicas em andamento e ou concluídas, de resultados parciais ou concluídos via projetos de extensão, executados por professores com a participação de estudantes bolsistas ou não, de acordo com as normas do evento.

Hoje, a Jornada conta com um tutorial de orientações no Sistema Integrado de Gestão de Eventos (SIGeventos): https://sigeventos.ufopa.edu.br. Com uma publicação on-line para veicular os trabalhos apresentados pelos pesquisadores participantes, por meio do qual disponibiliza os resumos publicados desde 2014, quando conseguiu superar a publicação anterior desse material que era realizada por meio de CD-Rom. Essa atenção e o interesse em cuidar e preservar os Anais têm por objetivo divulgar a produção do conhecimento da universidade, nas diversas áreas do conhecimento, referente ao desenvolvimento científico, cultural e tecnológico da região, sendo esse um canal de diálogo estabelecido entre a atuação da instituição e a sociedade.

A Jornada Acadêmica se apresenta hoje como uma ação institucional estratégica para a consolidação e divulgação do conhecimento produzido na e pela universidade, além de ser projetada para contribuir com o despertar do interesse pelo ensino, a pesquisa e a extensão e se tornou primordial para a formação dos estudantes da graduação e da pós-graduação. Desse modo, tem criado condições para ampliar os horizontes das possibilidades formativas da instituição, principalmente, se for considerado que em uma universidade multicampi, como é a UFOPA, existe uma produção acadêmica diversa e múltipla advinda dos seus sete institutos temáticos e dos seis *Campi* regionais. Ao longo da programação, a produção acadêmico-científica e extensionista da UFOPA é exposta publicamente e fica à disposição da comunidade interna e externa para conhecimento.

Essa ação estratégica institucional atende aos critérios estabelecidos para selecionar e compor o item como um efeito social relevante tanto para a universidade quanto para a sociedade locorregional. Não tenho dúvidas sobre o encontro entre a sociedade e o mundo acadêmico criar oportunidades para estudantes e professores pesquisadores realizarem discussões significativas e potencializarem e desenvolverem ideias inovadoras.

Registre-se que, em 2022, por decisão do Consepe/UFOPA, a realização da X Jornada Acadêmica da UFOPA, ocorreu no período de 4 a 13 de novembro de 2022, e teve como tema central: "Produzindo Ciência e expandindo educa-

ção no coração da Amazônia" e por objetivo: a promoção do intercâmbio científico, cultural e fortalecimento das relações entre a comunidade acadêmica e externa, com o retorno presencial das atividades na UFOPA. O evento envolveu a comemoração dos 13 anos da UFOPA, pois foi programado para coincidir com a data de aniversário da instituição. Teve como pré-evento os Jogos Universitários Internos da UFOPA, organizados pela Pró-Reitoria de Gestão Estudantil.

9.2 A UFOPA VALORIZA À DOCÊNCIA AO GARANTIR A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS NOS CURSOS E O ACESSO AO COTIDIANO DAS REDES DE ESCOLAS PÚBLICAS COM A PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES EXTERNOS, POR MEIO DO PIBID.

No contexto da educação brasileira, a valorização da docência tem sido razão para a definição de ações e encaminhamentos do Governo nacional ao setor educacional. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação vinculada à Política Nacional de Formação e valorização de Professores do MEC, criada em 2007, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), coordenada pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sua regulamentação definitiva se deu, em 2010, via Decreto n. 7.219, de 24/06/2010, que no Art. 3º estabelece como objetivos:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II – contribuir para a valorização do magistério;
>
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
>
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
>
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e;
>
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.

O Pibid foi pensado para orientar e difundir o estímulo à docência entre os estudantes de graduação e na valorização do magistério, a prioridade de atendimento eram as áreas de física, química, biologia e matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas áreas. Com os primeiros resultados positivos, ainda em 2009, o Pibid passou atender a educação básica toda, a educação de jovens e adultos, de indígenas, de quilombolas e no campo. Diferencia-se do estágio supervisionado, por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação para o estágio nas licenciaturas e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, com as IES definindo seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não apenas em caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio supervisionado. O aceso e a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

No início do funcionamento do Pibid, foram contempladas com a ação 100 instituições de educação superior públicas, sendo 4 municipais, 20 estaduais e 76 federais. A projeção inicial era nos dois anos seguintes, serem atendidos pelo Programa 8.928 estudantes dos cursos de licenciatura e 1.429 professores da rede pública básica.

Em consonância com as normas do edital específico e os dispositivos legais e suas alterações como: Lei n. 9.394/1996, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 9.784/1999, Decreto n. 7.219/2010, Decreto n. 8.752/2016, Portaria Capes n. 259/2019 e demais legislações aplicáveis à matéria, o Governo passou a proporcionar a estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, bolsas que garantissem a inserção destes no cotidiano das escolas públicas de educação básica para contribuir com o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Art. 2º Port. Capes n. 259/2019). Com essa finalidade, foram as selecionadas IES para desenvolver projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, considerando na formação graduada os princípios e características da iniciação à docência.

Com a criação do Programa, entre os anos de 2007 e 2013, foram lançados oito editais, embora as atividades relativas ao primeiro edital só tenham sido iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foi aprovada a ampliação dos projetos existentes e a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni.

As bolsas implementadas em 2014 alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *Campi*, com a Região Nordeste tendo o maior percentual de bolsistas: 31% (CAPES, 2013, p. 74).

A partir da criação do Programa, também foi projetado a concessão de bolsas, além dos licenciandos, a professores das escolas da rede pública de educação básica e a professores das instituições de ensino superior. No início, a bolsa para estudantes teria duração de até 24 meses, prorrogável pelo mesmo prazo, a de coordenação e supervisão, com duração até 48 meses, prorrogável por igual período. Esse tempo passou a ser vinculado ao edital de divulgação para a seleção.

Em 2013, atendendo ao artigo 36, da Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o Programa, foram definidos como candidatos as bolsas, estudantes que houvesse concluído pelo menos um período letivo da licenciatura, apresentasse bom desempenho acadêmico e disponibilidade de 32 horas mensais para se dedicar às atividades do programa. A UFOPA havia apresentado o Projeto Pibid 2011, para concorrer ao Edital Capes n. 11/2012, naquele ano foi aprovada integralmente a sua participação no Programa. O estado do Pará já contava com 51 IFES e 21 *Campi* envolvidos, com 65 subprojetos e 5.408 bolsistas (CAPES, 2013).

Naquele ano, segundo consta no Relatório da Capes (2013), mesmo em um tempo pequeno de maturação, o Pibid passou por uma avaliação externa e os relatos das instituições participantes mostraram impactos significativos como:

> a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
>
> b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
>
> c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
>
> d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
>
> e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
>
> f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
>
> g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
>
> h) participação crescente de bolsistas de iniciação em evento científicos e acadêmicos no país e no exterior.

A partir da aprovação da Portaria n. 96/2013, a CGV/DEB/CAPES lançou dois novos editais: o de n. 061, de 2 de agosto de 2013 e o de n. 066, de 6 de setembro de 2013. O primeiro, universal, para IES públicas apresentarem suas propostas, mas diferenciou-se dos demais por ampliar a abrangência do programa para envolver estudantes Prouni de instituições privadas. Esses estudantes receberam financiamento público para realizarem seus estudos em instituições privadas cuja contrapartida para participar do programa foi o custeio das ações, com a Capes fomentando as bolsas dos membros dos projetos aprovados. O segundo edital, teve por objetivo convocar as instituições que possuíam cursos de licenciatura intercultural, indígena e campo. Os editais foram publicados separadamente devido às especificidades destes cursos, bem como às características dos projetos a serem apoiados pelo Pibid-Diversidade.

Dessa forma, em 2014, a Capes selecionou 28 IES para desenvolverem projetos de formação inicial de professores para o exercício do magistério em escolas indígenas e do campo, aí incluídas unidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. Para dar apoio ao desenvolvimento dos projetos, o Pibid–Diversidade distribuiu 3 mil bolsas a estudantes, orientadores e supervisores.

Cada IES recebeu recursos anuais de R$ 4 mil por estudante de licenciatura participante do projeto, durante 48 meses. A verba destinava-se ao pagamento de despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico, passagens, hospedagem e alimentação. A partir de março de 2014, integraram o Pibid-Diversidade 10 IES da Região Nordeste, 6 do Sul, 5 do Centro-Oeste, 4 do Norte, e 3 do Sudeste.

Hoje o Pibid disponibiliza bolsas de iniciação à docência a estudantes das licenciaturas para desenvolverem atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; a coordenadores institucionais para articularem e implementarem o programa em universidades ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas e; a professores de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos nas escolas. A bolsa nas modalidades de iniciação à docência, para estudantes dos cursos de licenciatura plena, é no valor de R$ 400; de supervisão, a professores das escolas públicas estaduais ou municipais, é R$ 765; de coordenadores de área de conhecimento e docentes das IES federais e estaduais, é de R$ 1,4 mil; para coordenadores institucionais de projeto, é de R$ 1,5 mil.

Também são oferecidas vagas a professores e estudantes voluntários, inclusive, para cadastro de reserva com direito à certificação de participação em projeto ou subprojetos com a possibilidade de comporem o quadro de bolsistas em caso de vacância. Os voluntários selecionados devem ter o seu currículo cadastrado na Plataforma Capes de Educação Básica a fim de terem seus nomes vinculados a projetos ou subprojetos institucionais. A atuação de voluntários tem duração conforme a vigência do Projeto nessa Plataforma.

A expectativa do Pibid desde o início foi e continua sendo abranger, unir e integrar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional. Para alcançar seus objetivos e garantir a integração da educação superior com a educação básica, o programa disponibiliza bolsas de iniciação à docência aos estudantes em curso, a fim de se dedicarem ao estágio em escolas públicas, comprometidos com o exercício do magistério na rede pública de educação básica. A ação intenciona antecipar o vínculo entre os futuros docentes e o "chão" dos espaços destinados as aulas na rede de escolas públicas básicas.

Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores, principalmente, formação específica, tendo como áreas prioritárias de iniciação à docência: língua portuguesa, matemática, ciências, física, química, biologia e alfabetização e nas áreas gerais de iniciação à docência: arte, educação física, língua inglesa, língua espanhola, geografia, história, informática, sociologia, filosofia e as licenciaturas intercultural indígena, em educação do campo e em pedagogia, no ensino fundamental e médio.

Podem participar do programa, apresentando propostas de iniciação à docência, instituições federais e estaduais de ensino superior, institutos federais de educação, ciência e tecnologia onde funcionem cursos de licenciatura que apresentam avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e instituições privadas com estudantes via Prouni. Os estabelecimentos devem firmar convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública e privada dos municípios e estados, prevendo a participação dos seus bolsistas nas escolas públicas locais.

Na UFOPA, o Pibid conta com a Coordenação Institucional do Instituto de Ciências da Educação (Iced) e um Colegiado de Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa coordenação, com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, publicou o Edital

n. 01/2020-UFOPA, visando ao preenchimento de bolsas temporárias no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em áreas como letras/português, letras/inglês, pedagogia, matemática, química, biologia, história, geografia, informática educacional e física.

Por meio desse edital, foram oferecidas 96 bolsas, sendo 72 bolsas concedidas pela Capes e 24 bolsas concedidas pela própria UFOPA, com a previsão de selecionar até seis estudantes voluntários e seis estudantes no cadastro de reserva em cada área/subprojeto. O período de vigência dos subprojetos e bolsas, pelo edital, foi de 18 meses começando em outubro de 2020, os pagamentos são efetivados pela Capes diretamente aos estudantes beneficiários.

Ainda em outubro desse ano, era publicado o Edital Pibid/UFOPA n. 002/2020, para seleção de bolsistas professores supervisores. A bolsa do professor supervisor também teve a duração de até 18 meses. O edital previa nove bolsas no valor de R$ 765,00 para professores supervisores da rede municipal e estadual de Santarém para candidatos com experiência de dois anos no magistério básico.

Em 2021, foi lançado o Edital Pibid//Limf/Ufopa n. 01/2021, processo para seleção de voluntários de iniciação à docência do Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física. Foram disponibilizadas cinco vagas, sendo duas vagas para voluntários a serem cadastrados de imediato e três vagas para cadastro reserva. Esta seleção foi realizada com base em análise curricular de início a duração da bolsa era de até 18 meses.

Mas, como vimos, nos anos 2020 e 2021, devido a pandemia da Covid-19, a UFOPA comunicou à comunidade universitária e à população do Oeste do Pará um conjunto de medidas, visando colaborar para esclarecer sobre a prevenção da disseminação da Covid-19, por essa razão a seleção e a execução do Pibid passou a ser realizado de forma remota, de acordo com o cronograma estabelecido pelos diferentes editais e seguindo as orientações de combate à disseminação da pandemia do Ministério da Saúde, as medidas preventivas sugeridas pela Secretaria Estadual de Saúde e Secretaria Municipal de Saúde, e as do "Projeto UFOPA contra o coronavirus", após a decretação da pandemia pela Organização Mundial da Saúde.

Independentemente, das limitações impostas pela Covid-19, o Pibid-UFOPA atendeu e beneficiou um número representativo de estudantes, proporcionando aos mesmos sua inserção nas escolas públicas de educação básica e, mesmo remotamente, ajudou a minimizar os efeitos da pandemia, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para além dessa questão, o Pibid também garantiu a permanência

desses estudantes na universidade, apesar da pandemia. Abrangeu as redes de escolas públicas e nessas contribuiu para a participação e o protagonismo de professores das redes públicas, comprometendo-os com a formação dos novos professores, ao integrar a educação superior com a educação básica, criou a possibilidade de aprendizagens significativas, no exercício de práticas e vivências relacionadas ao futuro ambiente de trabalho. Razão de constar entre os efeitos sociais relevantes da UFOPA, por essa sua relevância para a própria instituição e para o funcionamento da educação escolar na região do seu entorno.

Pela avaliação externa do Pibid, realizada em 2013, por relatos sintetizados de Gatti e André (2013, *apud* Capes 2013).

> Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente.

Registros da Assessoria de Imprensa da Capes mostram que nacionalmente o Pibid tem estimulado a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica brasileiras, desde o início da jornada do futuro docente. Os estudantes selecionados são acompanhados por um professor da escola e por um docente de instituições de educação superior participantes. O programa tem alcançado resultados expressivos, seja relacionado como a diminuição da evasão de licenciandos, o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; a crescente participação de trabalhos de bolsistas em eventos acadêmicos no Brasil e no exterior; seja em relação à articulação entre ensino, pesquisa e extensão para uma formação contextualizada e interdisciplinar comprometida com o alcance de resultados educacionais expressivos.

Outro fator que distingue o programa de outras ações políticas anteriores é o fato de promover maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública, indistintamente, como: estudantes e professores da educação básica e das licenciaturas. Essa dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera seguramente um ambiente positivo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados.

Indiscutivelmente, o Pibid tem garantido forte articulação entre a educação superior e os sistemas públicos de educação básica, e nestes, a escola básica. Por isso, hoje se constitui como uma das ações acadêmicas mais abrangentes que, na UFOPA, concretiza a integração da educação superior com a educação básica. A UFOPA, efetivamente, está presente nas redes públicas municipal e estadual, em uma abrangência local e regional ampla, produzindo um apoio real a formação dos futuros docentes das escolas básicas. O Programa gera um envolvimento e uma participação altamente significativa ao ajudar a garantir a permanência de estudantes dos cursos de licenciaturas. Isso representa um efeito social relevante e significativo tanto para a IFES quanto para a sociedade do entorno geográfico, por meios dos diferentes cursos de licenciatura.

9.3 A UFOPA INTEGRA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ POR MEIO DO CPADC

O Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) é hoje o mais antigo projeto de extensão da UFOPA, é, na verdade, uma herança relevante da Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja história começa na década de 1980, com a criação e o funcionamento de um dos Clubes de Ciências (CCIUFPA) e um dos Grupos de Apoio ao Desenvolvimento Científico (GPADC) da UFPA, em funcionamento fora da Sede (Belém), no caso, funcionando no seu *Campus* de Santarém e em municípios do seu entorno geográfico.

Na UFPA Campus-Sede, em Belém, o Clube de Ciências[3] ainda hoje funciona como um projeto de extensão do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), seu funcionamento iniciou em 1979, para receber, principalmente, estudantes dos bairros do torno da universidade, inserido no movimento nacional e internacional de melhoria do Ensino de Ciências e Matemática. No País, esse movimento cresceu na década de 1970, quando a Unicamp, em parceria com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen) e a Organização dos Estados Americanos, propôs em caráter experimental, um Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Na UFPA, esta desde quando a professora Terezinha Valim Oliver Gonçal-

3 O início desse trabalho ocorreu, em 11 de novembro de 1979, como um dos resultados da dissertação de mestrado da Professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, lotada no Departamento de Biologia do Centro de Ciências Biológicas da UFPA, que buscava o desenvolvimento de novos valores para o ensino de Ciências (Física, Química e Biologia) e Matemática, numa metodologia de trabalho desenvolvida em "ambiente democrático", de Kurt Lewin (1976). Em 11 de novembro desse ano, nasce o Clube de Ciências da UFPA – CCIUFPA – de um projeto coletivo dos estudantes de graduação com sua professora, buscando construir um laboratório pedagógico, onde pudessem "aprender a ensinar, podendo errar e acertar, sem a pressão da aprovação/reprovação, como ocorreria a partir do semestre seguinte, no Estágio Supervisionado", buscando vivenciar a "prática adequada, de Popham" (GONÇALVES, 1981; 2000).

ves, então estudante da última turma desse curso, chegou em Belém para realizar sua pesquisa de mestrado e conseguiu o apoio do diretor do Centro de Ciências Biológicas e do Centro de Educação para formar uma turma de Ciências e Matemática, visando realizar a sua pesquisa de mestrado. Na época, de acordo com o que diz Gonçalves (2000, p. 16).

> Discentes da disciplina de Didática Geral, na época, ministrada pela professora Terezinha, 'reclamavam o direito de ter um espaço, onde pudessem lidar com estudantes do ensino fundamental e médio, sem o compromisso de aprovação ou reprovação acadêmica, mas como oportunidade para praticar, refletir sobre a prática de modo orientado, e aprender.

Assim, a ideia de criação do Clube de Ciências-UFPA teria surgido em meio a essa discussão. Mas, vale lembrar que, desde a década de 1950, no Brasil e em outros países da América Latina, coletivos originários da educação escolar organizados buscaram por meio da criação dos clubes de ciências, romper a forma tradicional de organização dos tempos e espaços destinados convencionalmente pelas escolas para o ensino de ciências e matemática. Razão dos clubes de ciências se configurarem como espaços da educação escolar constituído por estudantes (educação básica e superior), livremente associados e organizados como grupo para compartilhar o interesse pela ciência e o desejo de se reunirem e ficarem juntos visando esta finalidade. Os clubistas (professores, estagiários e sócios-mirins) eram e ainda são acompanhados por um professor de ciências, por quem eram e são orientados a desenvolver ações lúdico-educativas e atividades de base investigativa, cultural, de expressão e cooperação, definidas a partir de temas de interesses comuns, acompanhando a tendência nacional.

Nessa trajetória, em 1985, era criado o Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) como uma unidade acadêmica da universidade, ligada diretamente ao Reitor (regulamentada pela Resolução n. 590/1996 - Consun) com objetivo de desenvolver programas, projetos e ações em prol da melhoria do ensino de ciências e matemática em todos os níveis de ensino. O NPADC passou a desenvolver programas de formação continuada de professores, por meio da extensão universitária e da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de manter um programa de iniciação científica na escola básica, via clube de ciência, que foi transformado em seu integrante.

Entretanto, antes disso, em 1981, um projeto do CNPq apoiou cinco clubes de ciências no Brasil, o da UFPA foi financiado e iniciou a sua consolidação no Pará, sendo instalado um caminho sem volta para o ensino

de ciências e matemática no estado. A repercussão da filosofia de trabalho do clube de ciência, no âmbito da iniciação científica e na formação de professores foi tamanha entre os professores dos sócios-mirins que estes passaram a solicitar da universidade cursos de formação continuada porque queriam saber como ensinar ciência e matemática como ocorria no clube. Em 1983, ainda na fase de teste do Subprograma Educação para a Ciência, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SPEC/PADCT), o CCIUFPA/UFPA teve projeto aprovado em parceria com o Museu Goeldi, visando à iniciação científica e a formação continuada de professores de ciências e matemática e à organização de feiras de ciências realizadas na culminância dos trabalhos escolares.

Nesse cenário, eu residia em Óbidos e coordenava o serviço pedagógico na Unidade Regional de Educação (URE), buscando meus alfarrábios, constatei que por meio da extensão universitária, foi realizado em Santarém, um curso de Formação de Professores de Ciências e Matemática, com a participação de representações de municípios da região. No encerramento deste curso ficou decidida a instalação de clubes de ciências, em municípios parceiros da UFPA, no Oeste do Pará. A ideia foi projetá-los para funcionarem em escolas de referência, as ações do clube culminariam com a realização de feiras escolares. Em Óbidos, foi indicada como referência a Escola Estadual de 1º Grau "Dr. Raimundo Chaves", as informações e resultados do trabalho eram repassadas para a URE de Santarém, que subsidiava o grupo de coordenação instalado na capital do estado

Seguindo essa trajetória, no ano de 1984, a UFPA e a SEDUC firmaram convênio, para a realização de eventos e projetos de interesses comuns, desse modo, no final do ano ocorria a primeira Feira de Ciências da Cidade de Belém (I FEICIBEL). Com essa execução, a UFPA buscava a melhoria da qualidade das atividades didáticas, a fim de que as feiras escolares não fossem apenas um evento pontual no calendário das escolas, mas sim, a culminância de todo o processo pedagógico escolar. O movimento repercutiu lindamente em todo o Oeste do Pará. As ações visavam a formação continuada dos professores, com base no ensino com pesquisa e a formação do cidadão crítico. Após a I FEICIBEL, no ano de 1986, o NPADC, o CCIUFPA e a SEDUC, buscaram e conseguiram financiamento junto ao SPEC/PADCT para o projeto FREC (Feiras Regionais e Estaduais de Ciências). O que permitiu a realização de cursos de formação continuada semipresenciais para professores, em 15 municípios-sede, a partir de 1987, onde havia Unidade Regional de Educação (URE), *Campus* da UFPA e clube de ciência.

Por verem que apenas um grupo na capital não garantia as ações a serem efetivadas em locais tão longínquos, os integrantes do FREC propuseram a formação de grupos de professores mediadores entre os professores em formação e o NPADC, pelo menos para apontar dificuldades, fazer contatos e dar retorno aos membros da equipe para novas orientações e outros cursos. O desafio foi prontamente aceito pelos participantes e após dois anos de atuação, em 15 municípios do Pará, já existiam 16 grupos de liderança acadêmica formados no interior do estado, realizando feiras municipais, regionais e estaduais de ciências e impulsionando o movimento em prol da melhoria do ensino de ciências e de matemática. Assim, nasceu a primeira versão dos Grupos de Apoio ao Desenvolvimento Científico (GPADCs), com essa instalação surgia a possibilidade de expansão de clubes de ciências para toda a rede de escolas, onde isso foi possível em função do apoio logístico necessário.

Em Santarém, como referido, o processo começou na década de 1980, se fortaleceu em 1987, com o funcionamento dos *Campi* para a execução do I Projeto Norte de Interiorização, estes passaram a alojar os clubes de ciências e os GPADCs. Em 1989, como referido era instalado no Campus o GPADC, o processo se fortaleceu a partir da década de 1990, quando o estado paraense, através da Seduc, e a prefeitura municipal, através da Secretaria de Educação, por meio de parceria estabelecida com a UFPA, cederam professores e funcionários para dar viabilidade ao funcionamento do grupo. Sobre aquele momento, alguém deve lembrar da professora Senhorinha Farias, da professora Edilena Reale e da servidora Ruth Martins, entre outros servidores, que, por seus empenhos, garantiram o funcionamento do clube de ciências, do GPADC e do CPADC no Campus/UFPA/Santarém. Registre-se que, a servidora Ruth Martins é uma testemunha viva dessa história, experienciou as idas e vindas desse peocesso que mas permanece até hoje, em decorrência de serem as parcerias mantidas ou desfeitas a depender da vontade de cada governante municipal ou estadual, nas transições de governo.

Consta no histórico do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA (IEMCI),[4] em 1991, foi aprovado e se iniciava o Programa Piracema, financiado pelo Subprograma Educação para a Ciência - SPEC/PADCT/CAPES, que instalou a Rede Pedagógica de apoio ao Desenvolvimento Científico (RPADC), constituída pelo NPADC/UFPA, SEDUC, FEP, SEMEC/

4 Universidade Federal do Estado do Pará. Instituto de Educação de Matemática e Científica. **Histórico - IEMCI**. Disponível em: https://www.iemci.ufpa.br/index.php/historico. Acesso em: jul. 2022.

BEL, UNAMAZ e CIDADE DE EMAÚS, que formaram o Comitê de Coordenação Geral instalado na capital e, no interior, foram instalados os grupos de lideranças acadêmicas formados anteriormente, foram organizados formalmente em centros e grupos, em razão da infraestrutura de trabalho e do apoio logístico disponível nos diferentes contextos regionais.

Desse modo, nos municípios-sede dos *Campi* universitários e das unidades regionais de educação, foram organizados 10 Centros de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADCs), com atribuições de trabalho regional. Agora era oficial. Cada município podia constituir um Grupo de Apoio ao Desenvolvimento Científico (GPADC) com atuação local de conformidade com as diretrizes e orientações da Rede Piracema (Idem), conforme abaixo:

> Além das instituições mencionadas, outras aliavam-se em momentos específicos, prestando também seu apoio e colaborando para a evolução que já se pode observar no Estado em termos de Ensino de Ciências e Matemática. A Rede PIRACEMA foi, em verdade, a concretização de uma necessidade que vinha sendo percebida desde o desenvolvimento do PROJETO FREC. A partir dos grupos de liderança acadêmica tornou-se possível reunir várias instituições em prol dos mesmos objetivos. A rede formada por grupos de lideranças emergentes no Estado começou a existir de fato. Com a Rede PIRACEMA, o NPADC/UFPA passou a ser o ponto de convergência das instituições e o centro irradiador das ações de melhoria de ensino. Os CPADCs - Centros Pedagógicos de Apoio ao Desenvolvimento Científico, localizados em municípios-pólo, começaram a se organizar e desenvolver ações com municípios vizinhos, incentivando a formação de GPADCs - Grupos Pedagógicos de Apoio ao Desenvolvimento Científico.

Como o *Campus*/UUFPA/Santarém já alojava um GPADC, este foi transformado em CPADC. Desse modo, em 1993, foi proposta e aprovada a continuidade das ações, por meio do Piracema II. Assim, no final de 1995, o estado do Pará já contava com cerca de 30 grupos regionais e municipais. Portanto, segundo o mesmo registro, a história do Clube de Ciência da UFPA se vincula a história do Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), ao Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) e na atualidade ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Espaços de formação que ainda hoje têm como uma das suas referências principais, o trabalho inicial desenvolvido pelo primeiro Clube de Ciências da UFPA, no Pará.

Esse clube exerceu e ainda exerce grande influência na educação paraense, seja pelo desenvolvimento das feiras de ciências no início e depois das feiras de ciências e matemática, pela possibilidade de diálogo com as escolas básicas, pela iniciação científica infanto-juvenil de estudantes, ou seja, pela formação inicial de professores com perspectiva de ensino mais dialógico e significativo para a formação de cidadãos críticos. A atuação dos CCIUFPA, dos GPADCs e dos CPADCs, foi decisiva não só para aproximar e integrar a educação superior à educação básica, mas nas diferentes regiões paraense ajudou, inclusive, a justificar a necessidade da interiorização da educação superior pública no Pará.

Nessa trajetória histórica, como destaca Figueiredo (2018),[5] aos poucos o Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) tornou-se mais fortemente vinculado à universidade no Oeste paraense, especialmente quando o Campus/UFPA/Santarém deu lugar à Universidade Federal do Oeste do Pará, em 2009. Com a criação e instalação da UFOPA, o CPADC resistiu à mudança, se equilibrou e se tornou um centro vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da instituição que funciona na Unidade Rondon, localizada no Campus-Sede, em Santarém. O ICED tem por objetivo principal fortalecer a formação de profissionais da educação no Oeste do Pará, entregando à sociedade profissionais capacitados e comprometidos com o ensino e o CPADC tem contribuído nesse processo.

Na unidade acadêmica institucional, o hoje Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da UFOPA (CPADC-UfOPA), tem como coordenador o professor Dr. Everaldo Almeida do Carmo, e seu objetivo é desenvolver e apoiar projetos, ações e eventos de articulação da UFOPA, com as redes de escolas de educação básica de Santarém (rede estadual e municipal), no Campus-Sede e *Campi* regionais. Tem como responsabilidade social desenvolver atividades que promovam e incentivem a alfabetização científica de crianças e jovens da educação básica para o exercício da cidadania, contribuindo assim para uma educação pública de qualidade, indistintamente, na Região Oeste do Pará.

Verdadeiramente, no estado do Pará, os CPADCs têm atuado desenvolvendo cursos, assessorias e outras atividades e contam para isso com os clubes de ciências e outras formas de atuação, como a Olimpíada de Matemática, têm buscado se consolidar realizando ações específicas de ciências e matemática nos municípios onde se situam para realizar seu trabalho.

5 Universidade Federal do Oeste do Pará. **CPAD**. Disponível em: https://www.cpadcdaufopa.com/. Acesso em: jul. 2022.

Entretanto, como o estado paraense é imenso e a Amazônia é um continente, esse tipo de ação-atuação precisa ter sua continuidade garantida pela importância e relevância do trabalho de apoio e suporte constante e crescente dado a educação básica, uma vez que as demandas por esse tipo de formação só aumentam na região.

Na sua trajetória histórica, o trabalho do Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da UFOPA, também começou como um grupo de liderança formado por professores da educação básica (de Santarém e municípios da região), participantes do curso de formação continuada de ensino de ciências ofertado em Santarém, pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) da UFPA e envolveu professores que cursavam licenciaturas no Campus/UFPA/Santarém, desde os cursos intervalares. Como visto, iniciou como clube de ciências, se tornou Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico em 1989 e passou a se consolidar como Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC), a partir da década de 1990, após a instalação da Rede Pedagógica de apoio ao Desenvolvimento Científico (RPADC).

O Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico comporta o CCIUFOPA como uma subunidade integrante de suas ações, o Planetário Móvel, o Clube de Astronomia da UFOPA (CLASTRON/UFOPA) e tem realizado anualmente a Feira de Ciências e Tecnologias Educacionais da Mesorregião do Baixo Amazonas-Pará (Fecitba-Pa), que está na sua V edição. Hoje, o CPADC da UFOPA desenvolve atividades de apoio ao ensino de ciências, matemática, educação ambiental e astronomia, realiza eventos como: feiras, semanas de estudo e divulgação, encontros comunitários, elaboração e implementação de materiais e propostas didáticas de ciências, entre outras atividades. Conta com o envolvimento de professores, bolsistas de monitoria e voluntários da graduação e pós-graduação, no clube de ciências e outras atividades.

A partir do ano de 2020, o CPADC passou a contar com o Projeto Integrado "Ciência pelas águas: pesquisa e alfabetização científica em comunidades ribeirinhas", cujas principais ações foram: realizar pesquisas sobre como deve ser trabalhada a educação em ciências em comunidades ribeirinhas de Santarém; promover atividades de alfabetização científica nessas comunidades por meio de palestras, exposições, minicursos e oficinas de temas científicos e tecnológicos para professores e estudantes da educação básica.

Nessa composição, o Clube de Ciências da UFOPA oferece oportunidade para estudantes da educação básica a partir do 6º ano do ensino fun-

damental até o 3º ano do ensino médio, para participarem de diversas atividades dentro da universidade, que envolvem desde visitas, aulas temáticas, gincanas, organização de projetos de investigação, entre outras, por meio de encontros que acontecem uma vez por semana, orientados por professores da UFOPA e monitores (estudantes da graduação e pós-graduação de diversas áreas). É praxe, no início do ano, a formação de duas turmas: uma de ensino fundamental e uma de ensino médio, com estudantes que obtiveram bom desempenho no ano anterior no clube de ciências e para novos estudantes que participam de novo processo de seleção.

O Planetário Móvel da UFOPA, adquirido em março de 2012, é utilizado como instrumento pedagógico de ensino e divulgação da astronomia. Possui seis metros de diâmetro por 3,8 metros de altura. Naquele ano, ocorreu a sua primeira apresentação durante a programação do V salão do Livro do Baixo Amazonas, realizada no Museu João Fona e a segunda aconteceu na semana da criança, no Parque da Cidade, na programação da Escola do Parque – SEMED. Nessa trajetória, o Planetário Móvel tem ocasionado várias apresentações seja nas dependências da UFOPA, ou seja, nas escolas públicas e particulares de Santarém, tem contribuído para crianças, jovens e adultos participarem de exposições que exploram curiosidades a respeito do Sistema solar, o universo, a origem da vida. Durante as exposições muitas vezes também são feitas observações telescópicas com apoio do Laboratório de Física da Ufopa e do Instituto Astronomia sem Fronteiras (IASF) e são realizadas exposições de materiais didáticos e murais de Astronomia.

O Clube de Astronomia (Clastron/UFOPA), é um projeto do CPADC/Iced/UFOPA iniciado em 2020 para atender estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio em turmas anuais. Os participantes do Clastron têm oportunidades de discutir temas científicos e tecnológicos; participar de visitas de estudo, gincanas científicas, aulas de campo com telescópios; exposições com o planetário móvel, eventos, elaboração de projetos de investigação, entre outras atividades que despertem o interesse dos mesmos pelos corpos e fenômenos celestes do universo. O objetivo é mostrar a importância dos conhecimentos astronômicos para a ciência e a sociedade. Os encontros acontecem quinzenalmente e são orientados por professores da universidade e monitores (estudantes da graduação).

A Feira de Ciências e Tecnologias Educacionais da Mesorregião do Baixo Amazonas-Pará (Fecitba-Pa) é um evento institucional promovido anualmente pela Universidade Federal do Oeste do Pará e a Coordenação Geral do CPADC, cujos objetivos específicos são: estimular atitude inves-

tigativa dos estudantes das escolas paraenses, em especial do Baixo Amazonas, por meio do desenvolvimento de projetos e atividades de iniciação científica na educação básica em diversas áreas de conhecimento; estimular o gosto pelas ciências e tecnologias educacionais, contribuindo com melhorias no ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos nas escolas; contribuir com a melhoria do ensino e da aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos, estimulando jovens talentosos a seguirem carreira técnico-científica e à docência nessas áreas, dando ênfase à riqueza natural da nossa região.

A escolha do CPADC como um dos efeitos acadêmicos e sociais relevante da UFOPA, se deve a toda essa sua trajetória de suma importância à integração da educação superior com a educação básica, pelo fato de enquanto projeto de ensino, pesquisa e extensão conjugar o estímulo a iniciação e ao letramento científico de estudantes do ensino fundamental e médio (antes 1º e 2º Graus) com a antecipação da experiência docente dos estudantes da graduação, por meio da abordagem do ensino de ciências por investigação. Tem contribuído para a formação inicial e continuada de estudantes da graduação, conta com um quantitativo relevante de professores da educação básica e superior, para incentivar o gosto pela ciência e pela matemática. Ou seja, o CPADC tem despertado o interesse pela ciência de um número incalculável de estudantes da educação básica (ensino fundamental e médio) e superior, em Santarém e região de abrangência, ao longo dos seus mais de 30 anos de existência.

Para desenvolver as suas ações e atividades, o CPADC conta com uma equipe multidisciplinar formada por docentes de diferentes áreas de conhecimento da universidade, lotados nos diferentes institutos temáticos que, voluntariamente, compõe a equipe, além da participação de professores da educação básica cedidos para a UFOPA, voluntários e estudantes da graduação, principalmente, os das licenciaturas, a quem é dada a oportunidade de iniciar a docência no clube de ciências e realizar atividades que contribuam para o seu desenvolvimento intelectual e profissional, de forma orientada por professores experientes, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Sua equipe também tem investido em pesquisas sobre metodologias de ensino, materiais didáticos e mesmo sobre formação docente.

A equipe do CPADC/UFOPA se propõe e desenvolve diversas atividades em prol de contribuir com o ensino de ciências e matemática em Santarém e na região, do entorno da universidade, tendo como público-alvo preferencial estudantes e professores da educação básica. As ações do CPADC

envolvem a formação inicial, ao possibilitar a participação de estudantes da graduação como estagiários e voluntários, inclusive, para desenvolverem atividades complementares ao currículo. Na formação continuada possibilita a professores (educação básica e superior) o protagonismo e a participação em realizações de cursos, minicursos, palestras, oficinas, pesquisa e extensão, assessoria a professores (educação básica e superior). O Centro realiza cursos relacionados à educação em geral, ensino de ciências, alfabetização científica, tecnologias educacionais, iniciação científica na educação básica, elaboração de projetos educacionais, dentre outros de interesse coletivo. São ações e atividades disponibilizadas em eventos organizados e coordenados pelo próprio CPADC para atender a demanda interna da UFOPA, de outras instituições de educação superior e as escolas das redes de educação básica, indistintamente.

Detalhe relevante: é possível ver que no formato atual, mesmo sendo observadas e acrescidas as modificações ocorridas, como a inclusão da Olimpíada de Matemática, as práticas mantêm por base os ideais, princípios e valores do grupo de professores inovadores de 1979. A base daquele projeto inicial parece se manter firme na formação docente por meio de práticas antecipadas e assistidas em parceria ou como a pesquisa no ensino de ciências e matemática, tendo em vista à iniciação científica infanto-juvenil visando o ensinar com pesquisa e formar cidadãos críticos, como bem ressalta Gonçalves (2000).

Verdadeiramente, além das fortes contribuições decorrentes de ações mais específicas, o CPADC teve importante contribuição na consolidação do processo de expansão dos *Campi* universitários da UFPA para a Região Oeste do estado, principalmente, no final da década de 1980 e início da década de 1990, razão da sua história se confundir com a história da interiorização da UFPA, nas diferentes regiões onde existiu ou ainda existe, conforme ressalta Gomes-Figueiredo (2016, *apud* Figueiredo, 2018) e, como antes, também contribuiu para a criação da UFOPA, onde hoje materializa a integração universidade-rede de escolas básicas.

Por tudo isso, penso ser indiscutível, em mais de 30 anos de existência, o CPADC tem agido e atuado dentro e fora da UFOPA, por isso o seu trabalho é relevante tanto para a universidade quanto para a sociedade regional, principalmente, por ser um importante mediador entre a universidade e as escolas da rede básica de educação, indistintamente, também ao se apresentar como um acolhedor de estudantes e professores interessados por ciência, matemática e tecnologias e outras temáticas similares de interesse comum.

Pelas ações de longo prazo no apoio e suporte à educação básica, em Santarém e região, referendo que o CPADC precisa ser reconhecido pelas

instâncias decisórias da UFOPA, principalmente, para ser viabilizado em um raio de abrangência geográfica maior do que foi capaz de alcançar anteriormente, no Campus/UFPA/Santarém. Afinal, o apoio a formação inicial e continuada de professores, funcionários e gestores das redes de educação básica e profissionais de diferentes áreas de conhecimento, continuam a representar a expressão principal da integração entre a educação superior e a educação básica na região.

9.4 A UFOPA FLUVIAL ATENDE COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA REGIÃO DO SEU ENTORNO GEOGRÁFICO POR MEIO DAS AÇÕES REALIZADAS NO BARCO HOSPITAL-ESCOLA ABARÉ

No Brasil da atualidade, sabemos que a saúde do povo brasileiro é direito social e sua garantia é da responsabilidade do Estado nacional. O acesso a esse tipo de cuidado e atenção deve ocorrer adequado às estratégias de acesso das populações aos serviços ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Entretanto, como tantas outras negações de direitos sociais, o acesso aos serviços básicos de saúde e assistência no País ainda é muito limitado, principalmente para populações como as ribeirinhas, "caracterizadas por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução sociais relacionados predominantemente com a terra" (Rego, Santos e Pereira, 2021).

Sabedora dessa condição imposta, a UFOPA se tornou fluvial, para navegar pelos rios da Amazônia brasileira e atender as populações do seu entorno geográfico. Para as comunidades ribeirinhas de regiões, como as das margens dos rios Arapiuns e Tapajós, contarem com uma estrutura fluvial equipada para atender às necessidades em saúde, o Barco Hospital Escola Abaré tem por prioridade atender à saúde das populações ribeirinhas, seu objetivo é garantir direitos sociais como o direito à saúde, hoje vinculado ao SUS, no País.

Navegando pelos rios amazônicos, a UFOPA fluvial tem contribuído na garantia desse direito social básico das populações desassistidas, expresso no atendimento à saúde básica e tem realizado experiências valiosas nesse atendimento, oportunizando aos seus estudantes ativos e futuros egressos da área de saúde, originários dos cursos de bacharelado: Interdisciplinar em Saúde, Farmácia e Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva (Isco) e seus professores pesquisadores, a realização de um trabalho exponencial pelo seu efeito social relevante tanto para a IFES quanto para a população regional das barrancas dos rios amazônicos.

A atuação regional da UFOPA e do Instituto de Saúde Coletiva, por meio do Barco Hospital Escola Abaré, tem se voltado para o atendimento das comunidades ribeirinhas, como as do rio Tapajós e do rio Arapiuns, a partir da realização das diferentes expedições de tempo marcado. Com isso, a universidade tem dado apoio e suporte à formação inicial e continuada dos seus estudantes de saúde, a estudantes de outras instituições de educação superior, além de capacitar profissionais e gestores em relação a assistência em saúde pública.

As equipes que atuam no Barco Hospital Escola Abaré são constituídas por médicos, enfermeiros, auxiliares, agentes de saúde, vacinadores, laboratoristas, farmacêuticos, odontólogos e estudantes da área, que trabalham com a missão de levar o atendimento em saúde para moradores de regiões ribeirinhas de difícil acesso, contendo na bagagem serviços essenciais de atenção básica à família e às comunidades no combate as moléstias existentes.

Convém ressaltar, o Barco "Abaré" recebeu essa denominação em razão de também se destinar ao atendimento de comunidades indígenas, porque, na língua tupi, "abaré" significa "amigo cuidador", portanto, o significado se relaciona fortemente com a missão a ser desempenhada nas margens e barrancas dos rios da Região Oeste do Pará, na Amazônia.

Nessa trajetória, o primeiro Barco Hospital Escola Abaré iniciou a sua navegação nas águas do rio Tapajós, em 2006, sob a responsabilidade do Projeto Saúde e Alegria (PSA), naquela época, em parceria com prefeituras locais e com o apoio da ONG holandesa Terre Dês Hommes (TDH), sua até então proprietária. Pela sua estrutura adaptada à realidade amazônica, o Abaré se tornou útil também como modelo de saúde fluvial básica itinerante, acabou servindo de base a esta política pública na Amazônia e no Pantanal, em 2010. Na época, o Governo Federal lançou a Estratégia de Saúde da Família Fluvial, tornando o modelo de navio-hospital como um espaço adequado para viabilizar ações da política de saúde pública na abrangência das duas regiões. Naquele ano, o Ministério da Saúde lançou um edital para financiar a construção de novas embarcações de porte similar.

Havia um entendimento de que com o envolvimento da universidade, a tendência era o Barco Abaré também operar como barco-escola, de ensino, pesquisa, extensão, em apoio a interiorização de conhecimentos gerados pela medicina, enfim, possivelmente, passaria a funcionar como um laboratório de boas práticas a serem disseminadas, visando aprimorar a operação saúde da família ribeirinha.

Desde as suas primeiras navegações pelo rio Tapajós, a partir de 2006, o Barco Hospital Escola Abaré disponibilizou atendimentos hospitalares, oficinas de comunicação e educação em saúde, detalhe, nesse período inicial contava com a presença do Circo Mocorongo, uma ação realizada pelo Projeto Saúde e Alegria.

Na região do Tapajós, nas primeiras expedições foram atendidos, aproximadamente, 15 mil ribeirinhos de 72 comunidades das áreas rurais dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro, que passaram a ter acesso regular aos serviços básicos de saúde, com retornos e visitas a cada 40 dias, o Abaré percorreu longas distâncias e tem chegado em locais praticamente excluídos da rede pública. Apresentou 93% de resolutividade, apenas 7 em cada 100 pacientes foram encaminhados para centros urbanos.[6] Por ter sido tão exitosa, essa experiência inicial se tornou objeto de estudo do Ministério da Saúde que, em 2010, lançou a Política de Saúde da Família Fluvial, cujas ações seriam realizadas através de barcos de atendimento, que levariam serviços regulares de saúde e prevenção a brasileiros que vivem em locais isolados e remotos.

Em 2017, por meio da Portaria n. 2.436/2017, o Ministério da Saúde regulamentou a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) ou Saúde da família, possibilitando a criação de Unidades Básicas de Saúde Fluviais (UBSF) direcionadas a população ribeirinha da Amazônia Legal e do Pantanal Sul-Mato-Grossense. Dessa forma, o primeiro Barco Hospital Abaré já oportunizou a presença de estudantes em formação na área da saúde (formação inicial e continuada), na graduação e na pós-graduação, iniciava o desenvolvimento de uma prática de formação que envolvia a formação de novos profissionais das regiões e consideraria as reais necessidades das comunidades ribeirinhas, em razão dessas populações demandarem maiores cuidados e acolhimento por parte das equipes de saúde, devido às das distâncias geográficas e pela grande vulnerabilidade a que estão submetidas cotidianamente.

No Oeste do Pará, na cidade de Santarém, a TDH oficializava a doação do primeiro Barco Hospital Abaré para a Universidade Federal do Oeste do Pará, em agosto de 2017, por meio de acordo de transferência de tecnologia. Nesse processo, o trabalho desenvolvido pelo Abaré foi mantido através de um termo de cooperação, estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) e a universidade. A UFOPA ficou responsável pela manutenção e guarda da

6 SAÚDE E ALEGRIA. Barco Hospital Abaré realiza atendimentos em comunidades do rio Tapajós. Disponível: https://saudeealegria.org.br/redemocoronga/abare-realiza-atendimentos/. Acesso em: ago. 2022.

embarcação e a Semsa assumiu a responsabilidade pelas ações assistenciais de saúde para as comunidades.

A proposta da UFOPA, ao receber o Abaré, foi dar continuidade às atividades regulares do barco hospital e aprimorar as ações acadêmicas a serem executadas com o uso deste recurso fenomenal. O propósito era buscar consolidar um modelo de ensino, pesquisa, inovação e extensão a bordo daquele que passou a ser denominado Barco Hospital Escola Abaré, que continuaria a visitar e atender as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, inicialmente, em municípios as margens do Tapajós como Aveiro, Belterra e Santarém, tendo a possibilidade de expandir esse atendimento para outras comunidades vizinhas, como as dos rios Arapiuns e Cuparí e, inclusive, comunidades das barrancas do rio Amazonas na microrregião Óbidos.

Consta no site do Projeto Saúde e Alegria, pelas informações do médico Dr. Eugênio Scannavino, fundador desse projeto, que, de início, a funcionalidades do barco hospital era estar 21 dias por mês em campo e depois retornar ao mesmo local a cada 60 dias, para manter o acompanhamento regular dos pacientes. As comunidades eram conhecedoras do calendário das visitas, com antecedência, para saber o dia exato em que o barco chegaria, cabia aos agentes locais de saúde organizarem a triagem. Segundo suas informações, essas regras foram criadas pelo Saúde e Alegria em termos de operacionalidade do Abaré, mas acabaram virando condicionantes para que os municípios parceiros continuassem recebendo mensalmente a verba destinada ao seu funcionamento.

Compondo essa história, encontrei na página do Comunica-Jornalismo-UFOPA na Mídia, de agosto de 2019, que o projeto do "Barco da Saúde", foi idealizado por estudantes e professores da Faculdade São Leopoldo Mandic, mantida pela Sociedade Regional de Ensino e Saúde, que alcançou a sua terceira edição no ano de 2019, realizando mais de dois mil atendimentos a saúde. Nesse ano, a expedição realizada no Tapajós foi formada por uma equipe de 47 pessoas, o Abaré esteve em atividade entre os dias 27 de julho e 5 de agosto, tendo por meta: levar atendimento médico e odontológico, alimentos, materiais e medicamentos para as populações ribeirinhas de 19 comunidades das cidades de Aveiro e Belterra, no Sudoeste paraense, saindo da cidade de Santarém.

Nessa experiência, a equipe de odontologia deu suporte a 531 crianças para educação em saúde e 50% delas passaram por atendimento odontológico. Foram realizados 663 procedimentos preventivos da cárie dentária, como ART e aplicação de selantes. Os adultos e jovens foram atendidos

no consultório odontológico do Barco Abaré, mas também foram produzidas próteses totais (dentaduras) para pacientes atendidos, por meio de um projeto inovador "Prótese em um dia", ao final, a expedição totalizou 134 procedimentos de adultos, só em relação à saúde bucal, foram atendidas 353 pessoas e 797 procedimentos (*Idem*).

Nas áreas de pediatria, oftalmologia, dermatologia, clínica médica e ginecologia, os profissionais atenderam 1.672 pessoas. Foram realizados 100 procedimentos, 50 foram cirurgias de dermatologia e 50 cirurgias oftalmológicas. Além disso, a população local recebeu a doação de 531 kits de higiene bucal, 32 kits de maternidade, 578 pares de óculos, 850 kits de material escolar e 900 brinquedos (Idem). O objetivo da expedição foi diminuir o isolamento social e geográfico sofrido pelas comunidades indígenas e ribeirinhas, por meio da oferta de atendimento integral, bem como viabilizar o tratamento nas áreas de medicina e odontologia, além de atividades coletivas outras de educação em saúde. Consta que Jhennifer Moura Franca, e José Anibale Junior foram idealizadores dessa ação conjuntamente, ambos estudantes do Curso de Medicina da referida faculdade.

Detalhe. Durante essa edição, aconteceu uma novidade, ocorreu a distribuição de sementes, como hortaliças e frutíferas para o plantio, que as 30 famílias receberam do Instituto Agronômico de Campinas e mais de 150 receberam orientações sobre agroecologia. Nessa expedição, o Barco da Saúde contou ainda com o apoio da farmacêutica EMS para a doação de medicamentos, além da parceria estabelecida com a UFPA e a Secretaria Municipal de Saúde de Santarém.

Na expedição realizada em 2019, o Barco Hospital Escola Abaré conseguiu navegar tanto na região do Tapajós quanto na região do Arapiuns; foram realizadas duas jornadas cirúrgicas, com 400 cirurgias realizadas e mais de 7 mil atendimentos. Para o médico Dr. Eugênio Scannavino (Idem), a parceria estabelecida entre a UFOPA, o Saúde e Alegria e a Prefeitura de Santarém foi e tem sido muito positiva. Consta no Comunica-Noticias-UFOPA, de novembro de 2020, que, no final de 2019, o Navio Hospital Escola Abaré, foi submetido a reformas, pois, prestava serviços há 14 anos na região e necssitava de manutenção periódica para garantir a segurança da navegação, dos tripulantes, dos profissionais e estudantes que compõem as equipes de saúde e dos procedimentos técnicos e tecnológicos do espaço.

Entretanto, ainda no início de 2020, após essa revitalização, o Abaré estava pronto novamente para seguir viagem rumo as comunidades dos rios amazônicos. A nova expedição desatracou do porto da UFOPA, na Uni-

dade Tapajós, no dia 16 de março de 2020, destinado a realizar as primeiras atividades do ano, contando com uma melhor infraestrutura para atender às comunidades ribeirinhas. Antes de desatracar para seguir seu percurso, aconteceu uma solenidade para marcar a viagem (re) inaugural e ser apresentada a nova gestão do Barco Hospital Escola Abaré, agora sob a direção da Rede Integrada de Desenvolvimento Humano (RIDH/UFOPA), sob os cuidados da administradora e servidora Flávia Rebello.

Com a gestão compartilhada do Barco Hospital Escola Abaré sob a coordenação da RIDH, a Ufopa decidiu ir além da gestão de uma estrutura física, pois objetivava construir um modelo de assistência médico-hospitalar e de ensino em saúde de excelência na Amazônia, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional e com a construção de uma sociedade justa, plural, democrática e participativa. Agora era responsável por todo o processo de reorganização das atividades do barco, além da responsabilidade de mobilizar profissionais e pesquisadores para integrarem o corpo técnico multidisciplinar da Instituição e estudantes de saúde dispostos a colocarem o Abaré em perfeito funcionamento no atendimento às comunidades ribeirinhas.

Importante. Essa revitalização só foi possível pelo estabelecimento da parceria entre Ufopa, o Projeto Saúde e Alegria (PSA) e a Prefeitura Municipal de Santarém, que, aliás, se mantêm como parceiros na prestação de serviços em saúde a centenas de famílias ribeirinhas que permanecem com dificuldade de acesso aos postos de saúde instalados nas zonas urbana e rural. A nova viagem experiência iniciou no dia 16 e encerrou-se em 27 de março de 2020.

Convém registrar, na solenidade de reabertura das atividades em 2020, estiveram presentes, entre outros, representantes o Conselho Municipal de Saúde, da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), da Secretaria Municipal de Saúde, da Prefeitura de Santarém, da UFOPA e do Projeto Saúde e Alegria.

Consta nos registros que, na oportunidade, em seu discurso, o Dr. Eugênio Scannavino disse que o Abaré revitalizado representava o esforço de todas as instituições parceiras, em deixá-lo preparado para prosseguir com o atendimento as comunidades ribeirinhas. Lembrou ainda que já existiam, aproximadamente, 68 embarcações como o Abaré, construídos pelo SUS, a partir do modelo do primeiro barco, mas, por sua compreensão, a embarcação que atende a regiões vinculadas ao município de Santarém é o maior e seguramente pode oferecer serviços com melhor qualidade, pois, com a parceria da UFOPA, além de ser um barco de ensino e assistência, agora pode desenvolver pesquisa e executar outros trabalhos junto às comunidades. Enten-

de o mesmo, que a luta agora é para garantir infraestruturas mais modernas e tecnologias de ponta para a realização de atendimento de primeira linha, o que todos os que vivem a experiência sonham, disse acreditar que com essas parcerias será conseguido.

Pelos registros, a diretora da RIDH, Flávia Rebello, ressaltou, em seu discurso, o esforço para que a revitalização se concretizasse e o Abaré pudesse retomar os atendimentos, pois desde janeiro de 2020, a RIDH vinha trabalhando nessa gestão para conseguir concluir a revitalização da embarcação e atender ainda melhor às demandas da Vigilância Sanitária, além de proporcionar melhores condições de navegação para as equipes que vão trabalhar junto a essas comunidades e as famílias. O objetivo da RIDH, nesse projeto, é garantir um atendimento de qualidade às pessoas que precisam de assistência à saúde e para que haja o incremento nas ações de ensino, pesquisa e extensão da UFOPA, por essa razão fazer o Abaré navegar era o maior sonho e a maior satisfação da Rede.

A primeira viagem da embarcação no ano de 2022, ocorreu no período entre 8 a 17 de fevereiro, foram 10 dias de atendimentos com a projeção de atender 40 comunidades. A comunidade Vila Franca, no rio Arapiuns foi a primeira a receber a equipe do Abaré após a revitalização e Samaúma foi a última comunidade atendida no rio Tapajós. Nessa primeira expedição após a revitalização, o Abaré contou com 19 profissionais dentre médicos, enfermeiros e técnicos, cedidos pela Semsa. Além da equipe de saúde, a unidade contou também com seis tripulantes sendo o piloto, o maquinista, três marinheiros e a cozinheira.

De acordo com informações divulgadas pela Assessoria de Comunicação (Ascom/UFOPA), em 20/07/2022, desde o dia 12 de julho de 2022, o Barco Hospital Escola Abaré realizou uma "Jornada Odontológica Infantil", prestando serviços em dez comunidades ribeirinhas de Santarém e Belterra. A expedição, foi promovida pela Rede Integrada de Desenvolvimento Humano (RIDH), em parceria com o Projeto Semear Sorriso e a Secretaria Municipal de Saúde de Santarém, prosseguiu até o dia 21 de julho do mesmo ano. Os profissionais de saúde realizaram serviços de odontologia infantil com profilaxia, com atendimento em sete consultórios e com ações de educação em saúde bucal. A equipe atendeu cerca de 900 crianças, indígenas e não indígenas, de 4 a 12 anos de idade.[7]

7 O LIBERAL. **UFOPA está entre as escolhidas para a intervenção artística 'Raonizar as Cidades'.** Publicado em 20/07/2022. Disponível em: https://www.oliberal.com/para/ufopa-esta-entre-as-escolhidas-para-a-intervencao--artistica-raonizar-as-cidades-1.564472. Acesso em: jul. 2022.

A respeito do incremento nas ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade, na conversa com o professor Wilson Sabino,[8] diretor do ISCO, o mesmo informou que a participação dos estudantes do instituto nas expedições da Unidade de Saúde Fluvial ocorre tanto na graduação nos cursos de bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Farmácia e Saúde Coletiva, quanto na pós-graduação no Programa Residência Multiprofissional em Estratégia Saúde da Família para as Populações do Baixo Amazonas; Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA) e; Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE (PPG-BIONORTE).

Informou também, no que diz respeito a participação dos estudantes do Curso Interdisciplinar em Saúde, têm a possibilidade de realizar viagens observacionais (Preparação para o Estágio Curricular), mas os dos Cursos Saúde Coletiva e da Farmácia utilizam a unidade como campo de estágio curricular. Para Curso de Farmácia, a amplitude é ainda maior, por dispor dos Laboratórios de Análises Clínicas para a parte de dispensação do medicamento, que é a orientação sobre o uso do medicamento e o cuidado farmacêutico para saber se de fato esse medicamento está fazendo o seu efeito. Paralelo à graduação, existe a participação dos residentes de Farmácia que também atuam nos Laboratórios de Análises Clinicas, na dispensação do medicamento e na orientação do uso pertinente ao aspecto clínico, no que diz respeito a utilização e efetividade desse medicamento, esses estudantes atuam conjuntamente com os residentes de enfermagem e ambos atuam junto com a equipe da Unidade de Saúde da Prefeitura, que também adentra ao Abaré, bem como os residentes de odontologia. Da expedição também participam médicos voluntários e os residentes de enfermagem e odontologia de outras instituições de educação superior parceiras.

Rego, Santos e Pereira (2021), estudantes do Isco/Ufopa destacam em relatos acerca da experiência vivida a bordo do Abaré, nos rios amazônicos, que com saída a partir de Santarém, viverem esta experiência e a mesma lhes proporcionaram reflexões importantes quanto ao fazer saúde na região amazônica, mas também pelas inúmeras dificuldades e limitações de logística e por verem a necessidade de professores e estudante realizarem um planejamento acadêmico prévio antes de participar desse tipo de expedição ou viagem fluvial.

8 Conversa realizada por telefone com o Professor Wilson Sabino atual Diretor do Instituto de Saúde Coletiva (ISCO) da Ufopa, gravada no dia 12 de agosto de 2022.

Pelos relatos das estudantes, a equipe levou as comunidades ribeirinhas serviços essenciais em saúde e acreditam que isso efetivamente proporciona equidade e dignidade as comunidades mesmas, destacam que, assim como as comunidades visitadas, tantas outras comunidades ribeirinhas da região também necessitam de atendimentos básicos em saúde, porque as comunidades ribeirinhas dispõem de apenas um Agente Comunitário e Saúde (ACS) nas diferentes localidades. Informam, enquanto acadêmicas do curso de Saúde Coletiva, ter estado junto a essas comunidades lhes possibilitou, inclusive, compreender o próprio estranhamento sobre o vínculo e o modo de viver nessas comunidades, como acerca do entendimento sobre o que é entendido por saúde pelas mesmas. Destacam a importância e o papel incansável e árduo dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) para facilitar os atendimentos, seja na comunicação, ou seja, no auxílio disponível quando a expedição do Abaré chega às comunidades.

Em suas considerações finais, as estudantes ressaltam, as comunidades ribeirinhas precisam desse tipo de acesso a serviços de saúde com qualidade, mas acham que para isso ainda é necessário a aquisição de insumos suficientes para melhorar as ações de saúde realizadas, inclusive, com atenção a à saúde mental da própria equipe, algo que vêm como primordial para fortalecer a educação continuada dos futuros profissionais de saúde. Destacam também o necessário incentivo à realização de pesquisas e de extensão nas viagens, para ajudar a garantir o direito a saúde das comunidades tradicionais remotas da Amazônia. Relatam que, quando se observa profissionais de saúde em ação, obtém-se a possibilidade de reflexões sobre esse fazer e sobre como esse fazer saúde pode desmistificar o olhar do participante da expedição no sentido de acolher as pessoas de acordo com as especificidades de cada comunitário.

A inclusão dos relatos das estudantes evidencia como e o quanto a disponibilidade do barco hospital escola, tem representado como experiência aos estudantes da UFOPA, e mostra que apesar dos avanços, ainda existem muitos desafios a serem vencidos e superados, indo desde o aperfeiçoamento do modelo de atendimento até a adequação da unidade fluvial à participação de outros programas para garantir outros direitos sociais, em diferentes realidades, podendo atendê-las de diferentes formas assistências. Hoje, o Abaré disponibiliza para as comunidades ribeirinhas consultas médicas, de enfermagem e odontológica, testes rápidos, coleta de PCCU, vacinas de rotina, contra a influenza e contra a covid-19. Os atendimentos ocorrem após triagem realizadas pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) que identificam e orientam os pacientes das comunidades visitadas a irem até a unidade.

Portanto, pertinente a esse efeito social, algo parece ser seguro e certo, o Barco Abaré tem ajudado significativamente a UFOPA, inclusive, a produzir impactos sociais mais relevantes, tanto em decorrência da importante contribuição oportunizada aos seus estudantes de saúde e de outras instituições de educação superior, quanto para o atendimento as comunidades ribeirinhas e a atenção dada a área da saúde pública coletiva. Existe uma expectativa otimista por parte da IFES, mesmo entendendo que ainda falta muito para melhorar, reconhece que essa atuação representa um grande avanço não só pelo atendimento às comunidades ribeirinhas, mas por somar com o Sistema Único de Saúde e garantir espaço de aprendizagem prática aos estudantes.

Verdadeiramente, a atuação da UFOPA fluvial, por meio das expedições e das equipes que atuam no Barco Hospital Escola Abaré ou Unidade Fluvial Abaré, tem sido relevante e primordial no acolhimento e inclusão de comunidades ribeirinhas, principalmente, aquelas que dependem exclusivamente do SUS e residem as margens dos rios da Amazônia, com enormes dificuldades para se locomoverem até os centros urbanos e por contarem com um atendimento local ínfimo. Só por isso, essas comunidades já merecem todo o empenho acadêmico e social útil, inclusive, para a compreensão e superação de determinações políticas em desfavor da saúde dessas populações, em razão desse atendimento demandar logística, informações e recursos, tudo o que ainda se apresenta de menos para e na região, com essas populações sendo mantidas na condição de desassistidas socialmente, e as universidades, principalmente, as públicas podem e devem contribuir para que direitos sociais de cidadania como saúde, educação, assistência e entre outros sejam garantidos.

9.5 A UFOPA NO COMBATE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS (COVID-19) POR MEIO DAS AÇÕES REALIZADAS NO LABORATÓRIO DE BIOLOGIA MOLECULAR (LABIMOL)

Quis iniciar este item com um destaque. No início do ano 2020, de repente os humanos viram se intensificar as notícias de que a Covid-19 se espalhava no mundo todo. As primeiras reações não indicavam que o problema poderia chegar ao Brasil e nos atingiria tão gravemente, mas atingiu muito. Era preciso existir informações sobre a circulação de conhecimento acerca das consequências graves nos primeiros países atingidos, mas a nós brasileiros restava correr e buscar um plano social, sanitário, ambiental e de segurança pública que nos resguardasse, porque a Covid-19 passou a aparecer de forma corriqueira não mais apenas na mídia nacional, mas em nossas

vidas, inclusive, levando tantos amigos e tantas pessoas queridas, causando um verdadeiro caos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) informava que se tratava de uma pandemia provocada por um vírus do tipo corona, a Covid-19, que apresentava como característica o fato de se espalhar com rapidez e intensidade. Esta e outras palavras similares que não faziam parte do nosso vocabulário, acostumados que estávamos, com termos relacionados às injustiças sociais, à corrupção, à violência doméstica, ao racismo, a homofobia, dentre outros já até banalizados pela politicagem ou por integrarem narrativas sociais cotidianas, em nosso país, tivemos de buscar e conhecer para saber como viver e conviver com mais esse termo nefasto, com vida e saúde.

As autoridades sanitárias brasileiras, diante da falta de tratamento eficaz e para não impactar e comprometer o já precário sistema de saúde do País, passaram a adotar, paulatinamente, o distanciamento social e o uso de máscaras, embora isso não tenha se dado de maneira uniforme no País, seja em estados ou municípios. Mas, de repente, em âmbito nacional, escolas, igrejas, lojas, teatros, estádios de futebol foram sendo fechados, e a grande maioria dos seus membros, servidores e estagiários passaram a realizar tarefas relacionadas às suas atividades funcionais, a partir das suas próprias casas, de forma remota, onde eram autorizados e orientados a permanecer. A nossa vida "normal" teve de ceder e se curvar diante da pandemia que produziu a Covid-19.

Neste contexto caótico, ainda hoje não superado totalmente, nessa época, a UFOPA, por meio do seu Conselho Universitário (Consun), deliberou, seguindo as determinações das autoridades de saúde, nacionais e internacionais, que todas as atividades e atribuições internas, como as das Pró-Reitorias, Institutos Temáticos e *Campi* regionais passassem a ocorrer de forma remota, no intuito de preservar a saúde de todos os servidores da instituição, bem como a de suas famílias, em função dos altos índices de casos positivos e de óbitos ocorridos diariamente, em todo o País e no caso, no município de Santarém.

Nesse cenário que começava a ganhar proporções alarmantes na Região Oeste do estado do Pará, ficou evidente a ausência de métodos diagnósticos rápidos e eficazes para informar quem estava contaminado e quais medidas precisariam ser tomadas com o intuito de proteger aquelas pessoas que entravam em contato com um caso positivo. Para somar e proporcionar apoio e suporte à sociedade regional no combate ao recém-descoberto coronavírus, em março 2020, a universidade, por meio do Professor Dr. Mar-

cos Prado, então Pró-Reitor de Cultura, Comunidade e Extensão, idealizou um projeto ousado e pioneiro para implantar em Santarém um laboratório avançado para o diagnóstico do coronavírus.

No entanto, um projeto dessa magnitude, que englobaria equipamentos altamente especializados e informações que até então estavam na vanguarda da genética, não seria possível sem o envolvimento de diversas pessoas e instituições, muito além dos muros da universidade. Nos meses seguintes o projeto foi ganhando cada vez mais adesão dentro e fora da universidade, diversos pesquisadores da UFOPA cederam equipamentos, já que todas as pesquisas estavam paralisadas em virtude do temido "lockdown" e do medo de contaminação a partir de qualquer tipo de interação social. Apesar dos avanços obtidos até então, faltavam ainda recursos financeiros de grande monta para aquisição de insumos e reagentes indispensáveis para realização dos testes utilizando a metodologia RT-PCR, mais uma nova palavra que compunha o vasto vocabulário aprendido no período da pandemia.

A execução do projeto se tornou possível a partir do empenho do Professor Dr. Hugo Alex, então Reitor da UFOPA, junto ao MEC, que obteve a quantia de 600 mil reais em regime de emergência para aquisição de insumos para o laboratório, das parcerias estabelecidas com o Governo do Estado do Pará, a Prefeitura Municipal de Santarém, o Laboratório Central do Estado do Pará (Lacen) , o Projeto Saúde e Alegria e o Instituto Alcoa, cujo resultado marcou significativamente a atuação da instituição, que dispôs vários dos seus profissionais para atuarem no combate à pandemia.

Dias antes da inauguração do então denominado Laboratório de Biologia Molecular do Baixo Amazonas (LABIMOL), o Professor Dr. Marcos Prado, então Pró-Reitor da Cultura, Comunidade e Extensão da UFOPA, que coordenava a implementação do laboratório de testagem da Covid-19, em Santarém, informava que "os primeiros testes já foram realizados e tudo ocorreu como previsto. O Labimol está pronto para fazer as análises das amostras de toda a população do Oeste do Pará". O Laboratório foi inaugurado no dia 10 de julho de 2020, para a realização de testes da Covid-19 das populações de municípios da Região Oeste do Pará, responsável por atender 20 municípios e uma população que superava 1 milhão de habitantes.

Instalado, inicialmente, no Hospital Regional do Baixo Amazonas (HRBA), o Labimol foi implantado contando também com parcerias que envolveram o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria Regional de Governo, do 9º Centro Regional de Saúde da SESPA, do HRBA e contou ainda com a parceria do Ministério Público do Trabalho e da Universida-

de Federal Rural da Amazônia (UFRA), que cedeu o equipamento 7500 PCR System, principal instrumento e indispensável para a realização dos testes.[9]

Nesse arranjo multi-institucional, coube à UFOPA o papel de coordenar o funcionamento do recém-criado laboratório e a qualificação de toda a equipe técnica. Além do professor Marcos Prado, a instituição disponibilizou outros docentes para colaborarem com a iniciativa como: o professor Gabriel Iketani Coelho (do Iced) e a professora Heloisa Meneses (do Isco). Inicialmente, a equipe técnica do laboratório era composta ainda por sete funcionários do HRBA, sendo cinco técnicos de laboratório e dois analistas clínicos. Esses profissionais trabalharam em regime de escala mantendo o Labimol em funcionamento sete dias por semana para atender à crescente demanda do próprio HRBA e dos municípios que compunham a vasta área de atuação do laboratório.

As amostras seriam recebidas pela equipe do 9º Centro Regional de Saúde da Sespa, em Santarém, que deveria encaminhar o material coletado para análise no laboratório. "O objetivo era acelerar o tempo entre a coleta e a divulgação do resultado, para que as medidas de isolamento sejam tomadas pela pessoa infectada, e gerar dados epidemiológicos consistentes para subsidiar a tomada de decisão por parte do poder público", como informou o Coordenador, em declarações à imprensa.

No início, a UFOPA comprou o material necessário para a realização dos primeiros 5 mil testes. A Sespa e o Ministério Público do Trabalho adquiriram insumos para mais 4 mil testes. Em média o laboratório realizava 94 testes por dia, com o resultado sendo disponibilizado no prazo de 24 a 48 horas, podendo haver resultados antecipados para os pacientes mais graves, que precisavam "furar" a fila de 200 amostras coletadas diarimanete.

Além do diagnóstico rápido, possibilitando à pessoa infectada o estabelecimento de medidas restritivas para reduzir o contágio, a realização dos testes em Santarém possibilitou ainda salvar muitas vidas por meio de um melhor gerenciamento dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) destinados a pacientes com Covid, tanto no HRBA quanto no Hospital de Campanha. No início da pandemia o Hospital Regional possuía apenas 10 leitos, mas chegou a dispor de 100 leitos de UTI, exclusivos para pacientes com Covid-19, que precisavam estar ligados a um respirador. Diariamente era necessário testar os pacientes para determinar sua carga viral e liberar leitos para serem

9 Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA e HRBA se preparam para inaugurar laboratório de testagem para Covid-19**. Publicado em jun. 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa /comunica/noticias/ufopa-e-hrba-se-preparam-para-inaugurar-laboratorio-de-testagem-para-covid-19/. Acesso em: ago. 2022.

ocupados por pacientes que estivessem na fila para internação no HRBA e no Hospital de Campanha. Outra contribuição importante foi a testagem dos profissionais de saúde da linha de frente, os mais expostos ao contato com o vírus, era necessário garantir testagens rápidas e reduzir a propagação do vírus nos hospitais de Santarém e de outros municípios. Sem esses heróis não teria sido possível atender tantos pacientes e manter centenas de leitos de enfermaria e UTI com pacientes portadores da Covid-19.

Convém destacar o ato de inauguração do Laboratório, que foi realizado no auditório do HRBA e dele participaram os representantes do Governo do estado: Henderson Pinto, Secretário Regional de Governo do Oeste do Pará; Enfermeira Talita Liberal, coordenadora de Saúde da Secretaria Regional; Marcela Tolentino, pela 9ª Regional da Sespa; Hebert Moreschi, Diretor-Geral da Pró-Saúde, que administrava o HRBA; o Reitor da UFOPA e o Professor Marcos Prado, Pró-Reitor da Procce e coordenador do Labimol.

Na Universidade, a quase totalidade das ações foram adaptadas à modalidade de ensino virtual (remoto), com o amplo uso das plataformas e recursos virtuais como: site institucional, Google Meet, Microsoft Teams, o canal Encontro das Águas pelo Youtube e Instagram. Entretanto, a atuação do Laboratório de Biologia Molecular do Baixo Amazonas (Labimol), marcou a atuação da UFOPA no combate a Covid-19, ao produzir um efeito social altamente relevante para a instituição e para toda a Região Oeste do Pará, mesclando conhecimento técnico de servidores, equipamentos altamente especializados que estavam em laboratórios da universidade e a capacidade de converter tudo isso em um benefício direto à população, sendo essa a razão desse projeto ter sido selecionado para compor essa produção.

De início, os exames do tipo RT-PCR da região só eram realizados no Laboratório Central (Lacen) da Secretaria Estadual de Saúde, em Belém. O material era coletado em Santarém e nos demais municípios do Oeste do Pará e então enviado a Belém, em avião cedido pelo Governo do estado, pois as companhias aéreas não realizavam esse tipo de transporte. Por conta do tempo e dos custos de transporte, os resultados demoravam em média 5 a 7 dias para chegarem aos municípios da Região Oeste do Pará, isso representava muito tempo para um diagnóstico preciso que pudesse orientar as condutas médicas no auge da pandemia.

A partir da difícil realidade enfrentada nos hospitais e mostrada pela imprensa em geral, foi que a administração superior da UFOPA intensificou o processo de articulação em busca de parcerias para a instalação do Labimol, em Santarém, reuniu com os Governos municipal e estadual e ou-

tras instituições parceiras. Razão de, na primeira fase de funcionamento, entre julho e dezembro de 2020, o Laboratório de Biologia Molecular funcionar nas dependências do Hospital Regional do Baixo Amazonas.[10]

Por pretender melhorar a compreensão acerca do vírus na região, o Labimol decidiu ampliar as testagens, mesmo porque até esse momento os testes só ocorriam em pacientes internados em unidades hospitalares. Somente após uma reunião realizada no dia 4 de setembro de 2020, com os secretários de saúde dos vinte municípios que integram a 9ª Centro Regional da Sespa (CRS), ficou definido que a testagem poderia ser realizada também em pacientes que não internados. Qualquer pessoa que apresentasse os sintomas típicos da Covid-19 poderia se dirigir a uma unidade de saúde, onde seria realizada a coleta, e o material seria enviado ao Labimol para análise. Este procedimento foi importante para garantir, de forma mais rápida e igualitária, a conduta médica e o tratamento adequado.

Assim, após dois meses de funcionamento, o Laboratório já somava 3 mil testes realizados atendendo à população do Oeste do Pará. Desse total, 30,7% apresentaram resultados positivos, o que foi considerado alto pela equipe do laboratório, por corresponder a quase o dobro da média nacional.

Somente nos primeiros três meses de funcionamento do Labimol, a maioria dos resultados positivos, foi de homens (53,7%). Por faixa etária, o maior percentual foi de adultos com idade entre 20 e 44 anos (37,2%,), seguidos dos idosos, pessoas acima de 60 anos (31,7%). Dentre os municípios da região, Santarém foi responsável por 52% dos testes positivos, mas outras cidades também foram atendidas, como Itaituba, Jacareacanga, Oriximiná, Óbidos, Prainha, Aveiro e Alenquer. Segundo a professora Heloísa Meneses, integrante da equipe do Labimol, a taxa de incidência (número de casos novos/população total) cresceu nos primeiros três meses. No início de julho, essa taxa era de 13,6/1000 habitantes, no começo de agosto passou para 24,1/1000 habitantes e em setembro, a taxa de incidência já está em 30,19/1000 habitantes (*Idem*).

A Professora Heloisa afirmou, à época, que a inauguração do Labimol trouxe uma nova perspectiva para a instituição e a região, pois os casos suspeitos já podiam ser confirmados mais precocemente, inclusive, a partir do terceiro dia de sintomas e de forma mais assertiva, já que o teste realizado pelo método RT-PCR era e continua sendo o teste mais especifico, deno-

10 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Labimol amplia testagem para Covid-19 e analisa possível caso de reinfecção**. Publicado em 14/09/2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/labimol-amplia-testagem-para-covid-19-no-oeste-do-para-e-analisa-possivel-caso-de-reinfeccao/. Acesso em: ago. 2020.

minado padrão ouro pela Organização Mundial de Saúde para detecção do novo coronavirus, informava a professora "estamos observando uma taxa de incidência mais realista, pois temos um número maior de casos sendo confirmados por teste molecular" (Idem).

Na primeira fase de funcionamento do Labimol, que compreende o período de funcionamento dentro do HRBA, entre julho e dezembro de 2020, foram realizados cerca de 7 mil testes RT-PCR e atendidos 20 municípios da região.

> O reitor da Ufopa, Hugo Alex Diniz, explicou que ano passado foi executada a primeira fase do Labimol, e, em articulação com a Secretaria de Estado de Saúde do Pará, foi realizada parceria com o Hospital Regional do Baixo Amazonas do Pará Dr. Waldemar Penna (HRBA), oportunidade em que foram utilizadas as dependências do HRBA para atender de forma mais rápida às demandas da pandemia. "Fizemos a projeção de trabalharmos até dezembro de 2020, e assim foi realizado, com execução de mais de 7 mil testes PCR, atendendo a 20 municípios da região.[11]

Para o ano de 2021, foi definido pela UFOPA que o laboratório deveria "voltar para casa", ampliar suas ações para ir além da realização de testes diagnósticos, e passar a realizar pesquisas científicas, gerar conhecimento e qualificar alunos em nível de graduação e pós-graduação.

Com esse objetivo e a partir de uma estreita parceria com o Governo do Estado do Pará, ficou definido que o laboratório passaria a funcionar dentro do Núcleo Tecnológico de Bioativos, localizado no Campus Tapajós, como parte da Central Analítica. Com essa finalidade, em 26 de janeiro, o Governador do Pará, Helder Barbalho, visitou as futuras instalações do laboratório na UFOPA, ressaltando, em seu discurso, o papel estratégico da IFES na ampliação da oferta de ensino superior na região e firmou a continuidade da parceria.

> Estamos retomando esta iniciativa, com investimentos no valor de R$ 1 milhão por parte do Governo do Estado, já não mais instalado de maneira improvisada no Hospital Regional, já agora aqui, no campus da Ufopa, para dar maior amplitude ao projeto. Professores, pesquisadores, cientistas da universidade poderão também pesquisar esta nova cepa advinda do Amazonas, que precisa de elucidações para facilitar as ações da atividade de saúde.

11 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Labimol é reinaugurado e passa a integrar Central Analítica da UFOPA.** Publicado em 25/02/2021. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/laboratorio-de-biologia-molecular-do-baixo-amazonas-sera-reinaugurado-e-passa-a-integrar-central-analitica-da-ufopa/. Acesso em: ago. 2022.

Em seu discurso, o então Reitor Professor Dr. Hugo Alex Diniz, por sua vez, ressaltou que com esta parceria seria possível triplicar o trabalho realizado no Laboratório, porque além de realizar testes do tipo RT-PCR para detectar a Covid-19, o Labimol também poderia mapear cepas do SARS-CoV-2 (do inglês Severe Acuty Respiratory Syndrome Coronavirus 2) em circulação na Região Oeste do Pará. Reiterou, ele, que nesse momento, essa sinergia entre as instituições era fundamental, principalmente, porque a partir da aquisição de novos equipamentos e da automação das análises, o Laboratório teria condições de triplicar a capacidade e a velocidade de atendimento aos municípios da região e possibilitaria outras atividades acadêmicas, principalmente, de pesquisa e geração de conhecimento. Destacou, ainda, o empenho da administração superior na busca por novas parcerias, visando "além do diagnóstico, da pesquisa também para auxiliar na vacinação" e a possibilidade de intensificar as ações do Plano Emergencial de Enfrentamento da Pandemia (PAEM), em execução.

Concluída essa fase inicial, no dia 24 de fevereiro de 2021, em solenidade restrita a poucas pessoas, devido aos cuidados necessários no combate à Covid-19, a administração superior da UFOPA reinaugurou o Laboratório de Biologia Molecular do Baixo Amazonas (Labimol), que inicialmente ficou sob a coordenação do ICTA, passando o mesmo a funcionar depois nas dependências da UFOPA, no prédio do Núcleo Tecnológico de Bioativos (NTB) e através de um acordo firmado entre as parte envolvidas, passou a compor também a Central Analítica da Universidade e fazer parte da Rede Integrada de Desenvolvimento Humano (RIDH). Com o Labimol integrando à Central Analítica, começava a segunda fase de funcionamento do Laboratório, agora, dispondo de um espaço multiusuário e integrando vários equipamentos especializados, podendo dessa forma atender a várias linhas de pesquisa desenvolvidas por professores da UFOPA.

A equipe do Labimol era composta pelo Professor Marcos Prado (Coordenador), pela professora Heloísa Nascimento e pelo professor Gabriel Iketani, todos com formação acadêmica na área da genética e biologia molecular.

Pela literatura especializada, uma das etapas mais importantes nos exames RT-PCR que detectam a Covid-19 é a extração do RNA viral, é o procedimento mais demorado no processo. Detalhe. Desde a primeira fase de funcionamento do Labimol, esse processo vinha sendo realizado manualmente, mas, com o uso de um extrator automatizado de ácidos nucleicos, chamado Maxwell RSC 48 Instrument, essa etapa passou a ocorrer de forma automatizada. Com esse equipamento, a realização dos exames

se tornou mais rápida e com melhor reprodutibilidade, reduzindo o tempo para disponibilização dos resultados e possibilitando ampliação do serviço de testagem para até 300 amostras por dia.[12] A partir da parceria estabelecida, o extrator foi adquirido com recursos do Instituto Alcoa, e os insumos necessários para o novo equipamento foram comprados com recursos de um convênio firmado com o Governo do Estado do Pará. Os repasses ocorreram por meio da Fundação de Integração Amazônica (FIAM) da universidade, parceira do projeto e intermediadora na aquisição de insumos e equipamentos.

Com o extrator automatizado, foi possível realizar 48 extrações em apenas 40 minutos, informava o Professor Marcos Prado, Coordenador do Labimol (*Idem*).

> Isso vai representar um avanço muito grande para o Labimol e, certamente, nós vamos conseguir disponibilizar os resultados dos testes no mesmo dia em que os materiais da coleta chegarem ao laboratório. Com isso, nós teremos um procedimento mais rápido, mais seguro, e uma padronização melhor do processo de extração.

Inicialmente, o extrator seria utilizado para a realização dos testes de Covid-19, mas ele também poderia ser utilizado para o desenvolvimento de pesquisas na UFOPA. Para o Coordenador, "a automatização, a partir desse equipamento, é um passo importante também para o desenvolvimento científico na nossa instituição". Com esse novo equipamento, foi possível realizar mais testes na Região Oeste do Pará e de forma bem mais rápida. O treinamento da equipe do Labimol para o uso do novo extrator ocorreu no espaço do próprio Laboratório. Com o extrator de automatização começando a funcionar logo após o treinamento da equipe, foi possível disponibilizar os resultados dos testes em até 24 horas úteis.

O Professor Marcos Prado informa que, em 2021, o Labimol era o único laboratório a fazer esse tipo de teste molecular, na Região Norte do Brasil, estando localizado fora de uma capital e com os resultados sendo disponibilizados entre 24 e 48 horas. Na compreensão do Reitor, ao serem realizadas as atividades do laboratório nas dependências da UFOPA, haveria condições de agregar estudos de pesquisa e extensão, além de possibilitar de apoiar outras pesquisas, tanto as relacionadas à Covid-19 como as de

12 Universidade Federal do Oeste do Pará. **Labimol da UFOPA terá processo automatizado na testagem para covid-19**. Publicado em 14/07/2021. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/labimol-daufopa-tera-processo-automatizado-na-testagem-para-covid-19/. Acesso em: ago. 2022.

outras doenças e temáticas da área da biologia molecular. Na reinauguração, ao finalizar a sua fala o Reitor destacou:

> A Central Analítica da Ufopa, que vai abarcar o Labimol, faz parte da RIDH (Rede Integrada de Desenvolvimento Humano), que tem como diretora a administradora Flávia Rebello. Ela e sua equipe tiveram participação importante na realização desse feito. Importante citar também a equipe Proppit, em especial o diretor de Pesquisa e outros agentes da administração; da área de Infraestrutura; da área de Compras. Um agradecimento especial ao nosso superintendente de Infraestrutura, Vitor Viana; à Coordenadoria de Manutenção. Também é importante ressaltar que essa empreitada foi possível graças aos pesquisadores da área molecular, como os professores Marcos Prado, Gabriel Iketani, Heloísa Nascimento, Luis Reginaldo, Luana Rodrigues, entre outros pesquisadores que agora irão integrar, também, esta segunda fase (*Idem*).

Essa nova fase do Labimol possibilitou a ampliação do atendimento à comunidade acadêmica da própria instituição, disponibilizou a testagem como um instrumento fundamental no controle da pandemia, além de triplicar o atendimento para os municípios da região.

A partir da experiência exitosa, obtida com a testagem para Covid-19, a SESPA lançou novos desafios ao Labimol para expandir sua atuação para além da Covid, passando também a realizar testes diagnósticos para agravos endêmicos causados por vírus, como dengue, zika vírus e chikungunya. Essas doenças são comuns na Amazônia e têm provocado adoecimento e mortes em moradores dos municípios da Região Oeste do Pará, especialmente durante o período chuvoso, que vai de dezembro a julho. Com esse objetivo, em outubro de 2021, o Labimol recebeu a qualificação técnica da equipe do Lacen e foi credenciado para realizar análises desses agravos que não eram disponibilizados na região devido à dificuldade de transporte de amostras para Belém, onde fica o Laboratório Central. A expectativa era que outros agravos passassem a ser diagnosticados pelo Labimol à medida em que ocorrecem a redução de casos pandêmicos.

O acompanhamento da evolução da Covid-19 entre as populações indígenas, representou um grande desafio no Brasil. Na UFOPA, desde a primeira, fase houve a preocupação em atender tanto as populações indígenas quanto os ribeirinhos que vivem em regiões isoladas de grandes centros urbanos. Visando esse acompanhamento, a UFOPA firmou convênios com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Projeto Saúde e Alegria (PSA). Dessa forma, a equipe do Labimol ampliou sua atuação para testar as populações

de comunidades ribeirinhas e de aldeias indígenas. A testagem em comunidades indígenas ocorreu através da parceria firmada com a Fiocruz e com a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), possibilitando a testagem de mais de 2 mil indígenas das etnias Kayapo e Munduruku, localizados na região do Tapajós e do Xingu, com 22,5% de resultados positivos para a Covid-19. O suporte do Projeto Saúde e Alegria permitiu a testagem de moradores das comunidades ribeirinhas, outro grupo importante e que precisava de políticas de saúde e combate à pandemia.

Nesse contexto, buscando oportunizar a testagem de forma igualitária para toda a população da Região Oeste do Pará, a UFOPA, a Prefeitura Municipal de Santarém e o Projeto Saúde e Alegria, utilizaram o Navio-Hospital-Escola Abaré I para realizar coletas em comunidades ribeirinhas e indígenas que vivem às margens do rio Tapajós, obtendo a impressionante marca de 70% de resultados positivos para o vírus pandêmico. Em nível nacional, de acordo com o Consórcio de Veículos de Imprensa, a partir de dados das secretarias estaduais de saúde, no Brasil, o total acumulado de mortes desde o início da pandemia (Covid- 19) até 11/08/2022, foi de 680.852 mortes e 34.095.595 casos conhecidos. No Pará, o total acumulado no período foi de 18.582 mortes e de 821.444 casos conhecidos. Em Belém, foram 5.385 mortes e no município de Santarém ocorreram 1.154 mortes no período. A média móvel de mortes e dos casos conhecidos está em queda em praticamente todo o País, uma questão não plenamente resolvida.

Portanto, verdadeiramente, a atuação do Labimol da UFOPA promoveu efeitos sociais relevantes para a universidade e para a sociedade local e regional, envolveu mais de 70 estudantes e professores da instituição como participantes proativos, nas atividades realizadas pelo Laboratório, atendendo maciçamente sua comunidade acadêmica e milhares de pessoas em toda a região do entorno da instituição. Pelas informações do coordenador Professor Marcos Prado,[13] o Labimol realizou 30 mil testes RT-PCR, atendeu mais de um milhão de habitantes em 20 municípios do Oeste paraense. Por isso, genuinamente, sua atuação produziu efeitos sociais valiosos e significativos ao detectar o contágio pelo vírus e ajudar a conter seu avanço e a prevenir o alto índice de mortalidade ocorrida em todo o País, em razão do coronavirus e ainda contribuir decididamente com a vacinação contra a Covid-19.

13 Por conversa telefônica com o Professor Marcos Prado, Coordenador do Labimol realizada no dia 18 de agosto de 2022.

Começando a concluir, entendo que a convivência obrigatória com a pandemia fez brotar em nossas mentes ideias e reflexões diversas, inclusive, acerca do fato de ainda hoje não ser possível dizer que exista uma visão clara a respeito das dimensões epidemiológicos do problema, em razão dos números relativos de casos e óbitos, fortemente subestimados, como têm sido admitido por autoridades de saúde, em diferentes países do mundo, também porque ainda não é conhecida a diversidade das suas consequências, sequelas e ou seus efeitos para a saúde das pessoas contaminadas, em todo o mundo.

Sem desconsiderar que sobre essa condição de adoecimento, entre diferentes governos, alguns adotaram imediatamente medidas drásticas de isolamento, preservação e até de lockdown, outros preferiram organizar suas ações com base na forma como o comportamento do vírus se apresentava, mas, em outros países, como se observou no Brasil, essa condição foi e tem sido exacerbada pela polarização partidária ou pela negação das consequências nefastas da pandemia e seus efeitos nocivos. Por isso, há quem diga que faltou ser estabelecida uma estratégia global para esse combate. Acredito que isso era possível e, talvez, não tenha acontecido, por um lado, pela rapidez com a qual a epidemia se tornou pandêmica, pegando de surpresa os governos e as populações, e, por outro lado, pela pouca ou nenhuma inclinação de muitos governos em confiar à Organização Mundial da Saúde (OMS) a gestão da crise, por razões múltiplas e, inclusive, alheias a questão epidemiológica.

No caso específico do Brasil, reitero, essa problemática foi exacerbada pelo negacionismo e a polarização partidária, essa tem contribuído inclusive, para acentuar a crise que se aprofunda cada vez mais desde 2014, acentuada pelo golpe de 2016 e pela campanha eleitoral de 2018, que alguns acreditaram ter alcançado seu nível máximo, ledo engano, acredito que ninguém esperava o que estava por vir.

Por isso, hoje, ainda tem sido comum se ouvir dizer, a partidarização da Covid-19 ameaçou a estabilidade institucional da democracia em todo o País. Essa situação se acentuou tanto, ao ponto de, para lidar com a emergência autoridades locais (governadores e prefeitos), o Supremo Tribunal Federal (STF) e parte do Congresso Nacional tiveram de assumir funções que deveriam ser exercidas pelo Presidente da República, que por sua vez, agiu para tentar reverter o que vê e divulga como medidas restritivas, na tentativa de impor ao País a reabertura plena, em momentos que, para os especialistas de saúde, era no mínimo imprudência. O Presidente e seus

seguidores, têm negado deslavadamente a ciência e sua produção, tem tentado cotidianamente denegrir a imagem e a atuação das universidades brasileiras diante da sociedade, e, por meio das mídias sociais, incitam abertamente à revolta contra os poderes constitucionais.

Assim, penso que o já frágil tecido social brasileiro tem se fragilizado ainda mais e a polarização partidária tem se incumbido de aumentar esta fragilização. Por isso, acredito ser muito difícil produzir um sentimento compartilhado de cidadania e pertença a uma coletividade nacional, quando essa coletividade se encontra profundamente dividida por ódios partidários ou por diferentes leituras dos fatos ocorridos, ao ponto de muitos brasileiros, mesmo dentro das suas próprias famílias, se sentirem perdidos tendo a impressão de habitar em mundos com linguagem diferentes daquela de parcela significativa dos cidadãos brasileiros. Reflito, é muito difícil, para não dizer impossível, essas ranhuras e rachaduras do tecido social serem consertadas num futuro próximo, mesmo após o fim da crise epidemiológica instalada pela pandemia da Covid-19.

Encerrando essas reflexões, ressalto que por percepção e compreensão de quem é especialista na área, tenho observado muita expectativa sobre este sofrimento vivido pela humanidade, ser útil para ensinar a sensibilidade humana necessária a um viver melhor e em condições mais dignas, com responsabilidade social e sustentabilidade humana e ambiental. Seria como se fosse possível pensar e esperar que o sofrimento funcionasse como uma chave pedagógica que, ao ser movida, garantisse aprendizagens significativas e prudência.

Uma expectativa que hoje vejo como algo improvável, porque a história tem nos mostrado que os sofrimentos e as catástrofes nos ensinam pouco, por séculos. Assim, por mais que possamos aprender algo com catástrofes como a produzida pela pandemia da Covid-19, isso representa apenas uma possibilidade de aprendizagem – mas não para todos. Basta buscar a história e veremos os sofrimentos carregados pela humanidade após anos de escravidão, décadas de totalitarismo e genocídios os mais diversos e abomináveis. Mas, isso não têm impedido de ainda hoje a raça humana praticar a escravidão, a exploração do humano pelo humano, a discriminação, a homofobia, o racismo etc., mesmo em outros formatos, nada a impede de defender torturadores e fascistas, tampouco de sair as ruas das cidades para pedir a volta da ditadura militar. Tudo o que, não por mero acaso, temos presenciado no dia a dia do Brasil atual, lamentavelmente.

9.6 A UFOPA ENTRA EM CAMPO POR MEIO DO PROJETO MANIVA TAPAJÓS, PARA CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO REGIONAL, A PARTIR DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

O município de Santarém é um forte polo de desenvolvimento na Região Oeste do Pará, apresenta uma localização geográfica privilegiada entre as capitais Belém (PA) e Manaus (AM), os maiores centros urbanos da Amazônia Legal. Hoje, como vimos no segundo capítulo, Santarém é a terceira maior cidade do estado do Pará, e, junto com municípios de Mojuí dos Campos e Belterra, forma uma região metropolitana de certa relevância. A região tem crescido economicamente e investe em expandir a agricultura, o comércio e a indústria, conseguindo atrair investimentos e taxas de crescimento superiores às do próprio estado e do País, no todo.

Desde 2016, o município de Santarém obteve um crescimento com uma projeção socioeconômica bastante positiva e previsível para o seu desenvolvimento, particularmente, na área de agronegócios,[14] conforme é descrito a seguir:

> Fortemente ligada ao comércio, cidade tenta consolidar indústria. Até 2022, Santarém pode receber um investimento de mais de 6 bilhões. [...]. Nos últimos anos, a economia de Santarém cresceu na contramão da crise econômica e política. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade corresponde a 3 bilhões e 788 milhões. Aproximadamente 50% deste valor está ligado ao setor terciário que é o de serviços e comércio. A indústria corresponde a 15% e o extrativismo a 35%.

Diante desse cenário a agricultura vem sendo uma das fontes propulsoras desse crescimento expressivo. Uma das culturas bem relevantes para o estado é a Mandioca. O estado do Pará hoje se mostra como o maior produtor de mandioca do Brasil, tendo uma produção de 3.813.369 toneladas em uma área de 147.055 ha, obtendo um rendimento de 14.104 kg/ha. Essa produção representa cerca de 21% da produção nacional. Entretanto, apesar dessa expressiva produção, o estado não possui uma alta produtividade da cultura quando nos referimos a tons/ha. Enquanto a média nacional gira em torno de 14.996 kg/ha tons/há, a média do Pará está em 14.109 kg/ha, ou

14 PARÁ TERRA BOA. Projeto Maniva Tapajós seleciona cultivares de mandioca resistentes a fungo. Publicado em 18/01/2022. Disponível em: https://www.paraterraboa.com/agricultura/projeto-maniva-tapajos-seleciona-cultivares-de-mandioca-resistentes-a-fungo/. Acesso em: ago. 2022.

seja, abaixo da média nacional. Estado como o do Paraná, segundo maior produtor, possui medias de 23.641 kg/ha (FAO, 2020).

Diante dessa realidade no município de Santarém e entorno, a UFOPA decidiu aceitar entrar em campo para, por meio do Projeto Maniva Tapajós, contribuir com o desenvolvimento socioeconômico na Região do Oeste do Pará, iniciando, em 2014, pela região conhecida como Baixo Amazonas. "Havia muito trabalho a ser feito para atuar de forma integrada na região que é bastante ampla. Precisávamos ter uma equipe forte e um ponto de partida", comentou a professora Eliandra Sia, atual Coordenadora do Programa.

E a demanda veio de uma iniciativa dos próprios agricultores lá em 2014. A então diretora presidente da Cooperativa dos Produtores da Agricultura Familiar de Boa Esperança (Coopboa), senhora Eugênia Ribeiro, trouxe a necessidade de seus produtores para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater-PA), por meio do engenheiro agrônomo Francisco Chaves. E ele juntamente com a coordenadora Rosimary Fonseca do Grupo de Gestão Integrada (GGI), da Prefeitura Municipal de Santarém, levaram a demanda aos professores/pesquisadores da UFOPA. As famílias produtoras estavam tendo perdas significativas em suas lavouras, com reflexos negativos em sua renda familiar. E algo mais rápido e urgente precisava ser feito.

Os pesquisadores da universidade já sabiam que aquele não seria simplesmente mais um projeto de extensão universitária. Havia algo acontecendo de grande impacto. Embora o problema tivesse vindo de um lugar pontual, já era sabido que tal problema estava presente e causando grande impacto na região.

Entendendo o problema e criando as bases de solução, como primeiro passo, os pesquisadores levaram o material das lavouras para o laboratório e identificaram que a doença que afetava a cultura da mandioca era a podridão da raiz. E mais ainda, que o principal causador dessa doença na região era o fungo Fusarium Solani. Por se tratar de um fungo de solo e difícil controle, a saída era estudar quais variedades seriam mais tolerantes, ou até resistentes ao fungo.

O problema estava identificado, mas havia a necessidade de organização de todo esse trabalho, haja vista o tamanho do impacto na região. E esse possivelmente tenha sido o maior diferencial do projeto que, depois de todo um estudo organizacional passou a ter posições chaves bem conhecidas e uma articulação entre iniciativa pública, iniciativa privada, instituições de ensino sempre trabalhando em consonância. O projeto passou a ter

uma cara, uma identificação própria, deixando de ser simplesmente um projeto de extensão universitária para ser um programa que envolvia de fato os principais setores da cadeia produtiva da mandioca. Assim caminhou o Programa Maniva Tapajós.

A estrutura organizacional estava composta pelos professores Carlos Ivan Aguilar Vildoso e Eliandra de Freitas Sia na coordenação. Ambos trabalharam muito fortemente na articulação junto ao poder público e o privado e nos avanços técnicos/laboratoriais. E continuam trabalhando até hoje. Professor Carlos foi fundamental na identificação do patógeno em parceria com o Programa Rede de Multiplicação e Transferência de Manivas-Semente de Mandioca com Qualidade Genética e Fitossanitária (RENIVA), para conseguir variedades da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) que pudessem ser analisadas e posteriormente propagadas na região, além de análise de variedades crioulas e adaptadas na região que também continuam sendo trabalhadas. A professora Eliandra foi peça chave na articulação junto à prefeitura municipal de Santarém, fazendo essa integração entre os setores e lançando dois laboratórios de grande relevância para a universidade, um de sua coordenação que permite micropropagar in vitro as variedades selecionadas para a região e com maior tolerância à doença. Muitos professores estiveram juntos nessa construção. O Projeto de Manejo Sustentável de Mandioca em áreas com podridão de raízes, financiado pelo Banco da Amazônia (BASA), sob coordenação da professora Maria Lita, foi fundamental para os primeiros levantamentos de campo e análise das variedades e comportamento da doença.

Desde a sua homologação na UFOPA, o projeto vem apresentando e contabilizando resultados positivos em todas as etapas desenvolvidas e concluídas. Em parcerias com as iniciativas pública e privada, outras instituições de ensino e pesquisa e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Atualmente, o programa Maniva Tapajós é uma ação desenvolvida a partir do Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF) da UFOPA e vem sendo expandido com o objetivo de contribuir com o fortalecimento da cadeia produtiva da mandioca com material de plantio de qualidade genética e fitossanitária para a Região do Oeste do Pará e o fortalecimento da agricultura familiar, por meio do ensino, pesquisa científica e extensão.

O programa se encontra em sua quarta etapa de atividades laboratoriais e de campo, em benefício do produtor rural. Devido a esse resultado positivo e bastante significativo, o plano de ação do projeto foi se deslocar da

comunidade de Boa Esperança e se expandir para dar suporte a produtores também dos municípios de Belterra e Mojuí dos Campos. O objetivo continuou sendo proporcionar a agricultores desses municípios a produção saudável e sustentável das variedades. Assim, devido ao sucesso obtido, o projeto foi expandido para atender outros agricultores dos municípios supracitados.

Mas, além de todo o trabalho da porta da universidade para dentro e impacto ao produtor rural, a articulação e participação dos demais setores tiveram grande peso para o funcionamento e continuidade do programa.

Em 2021, com o objetivo de alavancar a cadeia produtiva de mandioca/macaxeira de forma sustentável, produtores rurais, membros do projeto Maniva Tapajós da UFOPA e da Prefeitura de Santarém, através do Grupo de Gestão Integrada (CGI), realizaram uma integração inédita para debater a disponibilização de equipamentos agrícolas e outras estratégias que envolvem a cultura da mandioca. Esta reunião adicionou um novo capítulo à produção dessa cultura em Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos, por garantir aos produtores a estrutura para o manejo cedendo maquinários, e combustíveis para apoio no preparo de solo/plantio.[15]

Esse encontro ocorreu no dia 24 de agosto de 2021, na Secretaria Municipal de Planejamento, Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Tecnologia (Semdec), e reuniu representantes de prefeituras dos três municípios. Participaram também representantes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) Pará, Instituto Federal do Pará (IFPA), Secretaria Municipal de Agricultura (Semagri), Coordenadoria Municipal de Incentivo à Produção Familiar (Ciprof) e Biotec-Amazônia e produtores rurais. O resultado foi avaliado como extremamente positivo para toda a cadeia produtiva da mandioca e teve sua publicação nos principais veículos de comunicação da cidade e nas redes sociais.

Segundo destacou a Diretora do Instituto de Biodiversidade e Florestas da UFOPA, professora Alanna Lima, "foi acertada a forma como cada um dos parceiros iria trabalhar dentro dessa produção, a contrapartida e responsabilidades de cada um. Buscamos, através desta parceria alavancar

15 Uma reunião inédita foi realizada com o objetivo de discutir o apoio do setor público ao projeto que distribui mudas resistentes à fusariose. Projeto Maniva Tapajós ganha reforço das prefeituras de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos para alavancar a cultura da mandioca na Região Oeste do Pará, em 26 de agosto de 2021. PORTAL RN. **Projeto Maniva Tapajós ganha reforço das prefeituras de Santarém, Belterra e Mojuí dos Campos para alavancar a cultura da mandioca na Região Oeste do Pará**. Publicado 16/08/2021. Disponível em: https://portalrdn.com.br/2021/08/26/projeto-maniva-tapajos-ganha-reforco-das-prefeituras-de-santarem-belterra-e-mojui-dos-campos-para-alavancar-a-cultura-da-mandioca-na-regiao-oeste-do-para/. Acesso em: ago. 2022.

pelo projeto Maniva Tapajós a cadeia da mandioca e macaxeira para elevar ao status de grande produtora que ela tinha anteriormente".

A coordenadora do GGI, Rosimary Fonseca, enfatizou a importância da união entre a universidade e os setores públicos e privados para incluir a região no ranking dos maiores produtores, pois Santarém hoje ocupa o segundo lugar na produção de mandioca no estado do Pará. Informou que, em 2019, pelo levantamento do Governo do estado paraense, Santarém, Mojuí e Belterra não estavam entre os dez principais produtores de mandioca, por isso é muito importante a presença do projeto do Maniva Tapajós para colocar essa cultura numa condição altamente sustentável.

A Prefeitura de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Agricultura e Pesca (Semap), garantiu apoio com maquinários e combustível ao projeto que já entregou mais de 20 mil mudas de plantas com qualidade genética e fitossanitária tolerantes à fusariose, produzidas nos laboratórios da UFOPA. Dizia o Secretário Bruno Costa, "temos equipamentos que podem ajudar. Podemos contribuir com os equipamentos que nós temos, bem como para esse projeto específico nós temos combustível para fornecer", garantiu. O mesmo apoio foi assegurado pela vice-prefeita de Mojuí dos Campos, Suely Araújo, e pelo representante da prefeitura de Belterra, Vitor Albuquerque Lavratti.

Na ocasião, a Emater comunicou que prepararia um projeto para os produtores sobre aquisição de insumos, bem como inserir técnicos para auxiliar na produção de Mojuí e Belterra. "Hoje, os três municípios devem ter mais de 6 mil produtores que trabalham com mandioca", destacou Francisco Chaves, da Emater.

Para a então coordenadora do projeto Professora Eliandra Sia, o resultado da reunião foi um marco para o projeto, porque "o objetivo desta reunião foi a integração entre as secretarias de agricultura, a universidade e o próprio produtor, para que pudessem ter acesso a assistência técnica, materiais, equipamentos e maquinários. O resultado que buscamos para as próximas etapas é tornar os produtores replicadores de mudas com qualidade genética e fitossanitária e alavancar a cultura da mandioca na Região Oeste do Pará" disse a mesma.

Nessa trajetória de expansão, no dia 15 de dezembro de 2021, na Unidade Tapajós/Campus Santarém da UFOPA, acontecia o 3º Encontro de Entrega de Manivas-Semente para Produtores Rurais da Região Oeste do Pará. Uma parceria entre Maniva Tapajós e SEDAP. Em respeito às regras de biossegurança da universidade, o evento foi fechado para apenas os 50

produtores membros do projeto e componentes da mesa. Essa ação fazia parte da articulação do programa Maniva Tapajós junto à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (SEDAP).

Estiveram presentes no 3° Encontro, representantes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará (Emater); Instituto Federal do Pará (IFPA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (Sedap); Prefeitura de Santarém, por meio da Secretaria de Agricultura e Pesca (Semap); Coordenadoria Municipal de Incentivo à Produção Familiar (Ciprof); Grupo de Gestão Integrada (GGI) da SESPA (Semdec); TSA Industria; Secretaria de agricultura de Belterra e produtores rurais.

O Secretário da Semap Bruno Costa, em seu discurso disse: "o nosso sentimento é de gratidão pela união de vários parceiros, tanto da pesquisa, extensão, gestão e privado que procuraram resolver um problema que vinha afetando os produtores da região, fazendo alavancar a economia da agricultura familiar. A gestão municipal tem contribuído na oferta de assistência técnica aos pequenos produtores, como forma de gerar sustentabilidade".[16]

O evento foi abrilhantado com o discurso do então Reitor Hugo Alex Diniz e da recém-eleita e futura Reitora Aldenize Xavier. O Reitor parabenizou toda a equipe e disse estar orgulhoso de ver um projeto que caminhou com um passo a passo muito bem estabelecido e que não havia dúvidas do potencial de onde ele poderia chegar. A Reitora eleita também felicitou e reiterou seu apoio ao programa em sua nova gestão que estava por iniciar.

Na ocasião foram entregues 50 mil mudas de manivas-semente de mandioca para produtores de Santarém, Mojuí dos Campos, Belterra.

De acordo com as informações da coordenadora do projeto, as manivas têm qualidade genética e fitossanitária e foram produzidas em laboratórios de micropropagação de plantas in vitro e em campos certificados pelo Reniva da Embrapa Mandioca e Fruticultura que atesta a qualidade das mudas. A entrega dessas mudas faz parte de ações de fomento à cadeia produtiva da mandioca, com suporte de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento, para alavancar a cultura da mandioca na região. E, para que as mudas entregues se fixassem em campo, foi necessário o suporte de profissionais devidamente instruídos para tal execução. Não bastava so-

16 RODRIGUES, Luan. **Cadeia produtiva da mandioca ganha eficiência, tecnologia e movimenta economia na região Oeste do Pará**. Publicada em 09/03/2022. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/noticias/agricultura-e-pesca/cadeia-produtiva-da-mandioca-ganha-eficiencia-tecnologia-e-movimenta-economia-na-regiao-oeste-do-para-td3vud.Acesso em: ago. 2022.

mente soltar esse material nas mãos dos produtores e deixar com que cada um fizesse seu trabalho.

Assim, surgiu o projeto Residência Profissional Agrícola que tem como responsável o professor e engenheiro agrônomo Rogério Rangel Rodrigues. Essa etapa visa garantir o estabelecimento das manivas em campo com suporte técnico profissional. E um dos primeiros passos de grande transformação para muitos produtores foi realizar a análise de solo de suas áreas para que pudessem ter uma recomendação de calagem e adubação devidamente adequada. Tais análises foram coletadas, processadas e analisadas pela Professora Iolanda Reis, responsável pela parte de solo e nutrição de plantas no programa.

No ano de 2022, o programa, expande o projeto para o *Campus* Juruti.[17] Com esta finalidade, no dia 06 de abril de 2022, foi realizada a primeira reunião de integração sobre o projeto Maniva Tapajós na Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento (Sempro) de Juruti. Evento de integração contou com a presença de professores e estudantes da UFOPA do Campus Juruti e do Campus Santarém, representantes da Emater, Sebrae, Empresa Júnior de Agronomia (CJUR/UFOPA) e Instituto Juruti Sustentável (IJUS). Durante a reunião, houve apresentação das demandas da região e a exposição do programa.

A programação revelou a potencialidade de ações integradas entre as instituições envolvidas para o fortalecimento da cadeia produtiva na região. Foram traçadas metas e estabelecidas ações para a expansão do projeto, junto a produtores da região do município de Juruti, que conta com o professor Marcos do Amaral responsável pelo projeto de Residência Agrícola na região, já atuando em três comunidades.

Pertinente a premiações e horizontes, o Programa Maniva Tapajós ganhou pelo segundo ano consecutivo o prêmio "Sebrae Empreendedor" na categoria Inovação e Sustentabilidade. Na XI edição do prêmio,[18] o município de Santarém teve dois projetos premiados no Sebrae "Prefeito Empreendedor" 2022: os projetos "Agricultura Familiar, Oportunidade de Geração de Negócios" e "Transferência Tecnológica e Mudas Micropropagadas e Mandioca/Macaxeira".

---

17 Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA expande Projeto Maniva Tapajós para o *Campus* Juruti**. Publicado em 01/07/2022. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/ufopa-expande-projeto-maniva-tapajos-para-o-campus-juruti/. Acesso em: ago. 2022.

18 MUNIZ, Alailson. Governo e Administração. **Santarém tem dois projetos premiados na XI edição do prêmio Sebrae 'Prefeito Empreendedor'**. Publicado em 19/05/2022. Disponível: https://santarem.pa.gov.br/noticias/agricultura-e-pesca/xi-premio-sebrae-prefeito-empreendedor-santarem-vai-concorrer-na-etapa-estadual-com-o-projeto-transferencia-tecnologica-de-mudasmicropropagadas-de-mandiocamacaxeira-6zypvo. Acesso em: ago. 2022.

O projeto "Agricultura Familiar, Oportunidade de Geração de Negócios" garante o fornecimento de alimentos da agricultura familiar para a merenda escolar, incluindo agricultores em programas federais, promovendo a segurança alimentar e dinamizando a economia local, com geração de emprego e renda.

O projeto "Agricultura Familiar, Oportunidade de Geração de Negócios" garante o fornecimento de alimentos da agricultura familiar para a merenda escolar, incluindo agricultores em programas federais, promovendo a segurança alimentar e dinamizando a economia local, com geração de emprego e renda.

O projeto "Transferência Tecnológica de Mudas Micropropagadas de Mandioca/Macaxeira" promove a inovação e a sustentabilidade da cultura da mandioca, por resultados importantes. Entre os principais: a pesquisa com identificação das variedades tolerantes à fusariose; a identificação e caracterização dos patógenos; transferência de mudas micropropagadas ao campo; manejo e tratos culturais para os produtores; melhoria e incremento do material de propagação e aumento da produtividade com maior geração de renda e agregação de valor aos produtos e derivados da mandioca/macaxeira, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento sustentável da cadeia produtiva.

A Prefeitura de Santarém recebeu as duas premiações, no dia 18 de maio na capital do estado (Belém), nas categorias Destaque do Baixo Amazonas e Inovação e Sustentabilidade. Em seu discurso o prefeito Nélio Aguiar ressaltou:

> As ações promovem o desenvolvimento local com aumento de renda e fixação do homem no campo. O alimento vai diretamente do campo à escola, diminuindo despesas e desperdício de alimentos.
>
> Implementamos políticas públicas que alavancam o desenvolvimento econômico da região, como no caso da cadeia produtiva da mandioca. O nosso sentimento é de gratidão pela união de vários parceiros, tanto da pesquisa, extensão, gestão e privado que uniram forças para idealizar o projeto. Estamos muito felizes com mais essa conquista para Santarém.

Com tamanha relevância, o programa foi indicado para representar o Pará na premiação nacional no mês de junho. Concorrendo a premiação, o Pará teve 93 projetos habilitados e oito prefeitos paraenses participaram da disputa nacional, o município de Barcarena levou o prémio Prefeito Empreendedor Nacional Sebrae 2022, mas o Maniva Tapajós estava lá e habilitado para concorrer.

A "Transferência tecnológica de mudas micropropagadas de mandioca para a Região Oeste do Pará" atende hoje mais de 80 produtores em 21 comunidades em 4 municípios: Santarém, Mojuí dos Campos, Belterra e Juruti. O Programa realiza assistência técnica buscando o fortalecimento da cultura da mandioca na geração de emprego e renda para agricultores que atuam na cadeia produtiva da mandioca. Integra instituições de ensino, centros de pesquisa e extensão rural, secretarias municipais e estaduais (Sedap) bem como empresas privadas como a Cargill Agrícola, RBranco Engenharia, TSA Indústria e Comina Mineração.

O projeto completou oito anos de existência em 2022, promovendo o encontro da prática no campo com o conhecimento científico, em ações e atividades que envolvem a participação de professores e estudantes da UFOPA e do IFPA. Desde sua primeira execução tem sido observada um avanço tecnológico na produção da mandioca, o que significa, entre outras coisas, melhorar a qualidade genética dos plantios e a qualidade de vida e existência dos produtores. E esse avanço não é simplesmente um sentimento do programa, mas capturado através de pesquisas realizadas junto às famílias assistidas.

Dentre estes resultados está o aumento da produtividade da cultura, com maior geração de renda e agregação de valor aos produtos e derivados da mandioca, proporcionando o desenvolvimento sustentável da cadeia produtiva. Possibilita o envolvimento de professores e estudantes da graduação e da pós-graduação de tada a universidade. Como o IBEF oferta os cursos de Bacharelado em Agronomia, Ciências Agrárias, Biotecnologia, Engenharia Florestal e Zootecnia, os estudantes de graduação podem cumprir estágio curricular e ainda oportuniza práticas para atividades complementares aos currículos dos mesmos, seja na condição de bolsistas ou de voluntário. Além disso o programa proporcionou algumas interações muito interessantes e, poderíamos dizer inovadoras, de cooperações técnicas entre institutos da universidade. A exemplo da cooperação técnica firmada entre o IBEF e o ICS para realizar o levantamento de indicadores socioeconômico dos produtores de mandioca, através do Grupo de Pesquisa e Extensão Socioeconômico da Amazônia. E a cooperação técnica entre o IBEF e o ICTA, através do Grupo de Pesquisa Aquicultura no Baixo Amazonas, um projeto que agrega valor ao resíduo da mandioca para a produção de ração animal, estabelecendo assim elos na cadeia produtiva da mandioca e na produção animal.

Portanto, como vemos, não por acaso, o Programa Maniva Tapajós foi selecionado para compor hoje um dos efeitos sociais da UFOPA por sua relevância tanto para a própria universidade quanto para a sociedade regional. In-

discutivelmente, representa um dos mais fortes efeitos sociais da instituição, neste caso, pertinente ao aspecto desenvolvimento socioeconômico regional.

Para encerrar as reflexões resgato e ressalto, diferente do é comum ser observado, o projeto não surgiu da perspectiva de um professor pesquisador, mas de uma necessidade constatada por produtores agrícolas regionais, em razão da importância da cultura de mandioca na região e da necessidade da ampliação ao atendimento de produtores de outros municípios. É a UFOPA, de fato, constatando o impacto de seus estudos e pesquisas diretamente na região na qual está inserida.

Para dar conta da responsabilidade, o Programa Maniva Tapajós não só buscou o trabalho dos seus professores pesquisadores, como firmou parcerias com a iniciativa pública e privada e com outras instituições de ensino e pesquisa, o que tornou possível a implantação de laboratórios como o Laboratório de Micropropagação de Plantas e de Genética da Interação, dois importantes laboratórios conquistados para a universidade e para a região. Desde sua concepção até o hoje, o Programa vem contabilizando resultados positivos em todas as etapas concluídas. Portanto, não há dúvida de que por meio do Maniva Tapajós, a UFOPA entrou em campo e ganhou ainda mais destaque na sociedade regional, ao superar os desafios que teve de enfrentar para melhorar a produção da mandioca e atender aos anseios da sociedade e das comunidades envolvidas com a chegada da assistência técnica e cientifica do projeto que, indiscutivelmente, tem um efeito social representativo e significativo na região e também tem garantido aos estudantes dos cursos da área a possibilidade de vivenciarem ativamente essa experiência.

9.7 A UFOPA ABRE SEU ESPAÇO INTERNO PARA ASSEGURAR ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA A PESSOAS CARENTES A PARTIR DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA (NPJ)

A partir da segunda metade do século XX, a sociedade mundial passou a presenciar o crescimento de movimentos e coletivos de pessoas exigindo igualdade de oportunidades para aqueles grupos humanos que historicamente se encontravam em situação de desvantagem social, cultural, política, étnica, física, religiosa ou econômica dentro da sociedade, momento histórico que marca a ascensão das minorias sociais no mundo ocidental.

No Brasil, após o fim da ditadura militar, em 1985, e, com a homologação da Constituição Federal do Brasil de 1988, o País viu crescerem as exigências por garantia de direitos para grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas,

de origem, financeiras, gênero e sexualidade e para pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, como idosos e portadores de necessidades especiais, consequentemente, aumentaram também as manifestações, os apelos e as exigências por políticas públicas voltadas para essas minorias sociais, com o objetivo de melhorar as condições gerais de vida e existência desses brasileiros no País. Ou seja, a Constituição garantiu o direito à assistência jurídica integral e gratuita, previsto em seu artigo 5º, inciso LXXIV, onde consta "o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovem insuficiência de recursos".

A educação brasileira, indistintamente, era chamada a somar no atendimento a esses apelos de base social, política e cultural. Foi no contexto dessas exigências por garantia de direitos humanos e social que, na década de 1990, foi instituída e se desenvolveu a ideia de criação dos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJs), como laboratórios de estágios supervisionados, os estudantes dos cursos de Direito precisavam aprender para saberem lidar com essas novas questões jurídicas. Nasceu ali uma relação entre a universidade e a comunidade que se dá por meio da prestação do serviço de assistência jurídica integral a pessoas vulneráveis ou menos favorecidas economicamente.

Para o Ministério da Educação (MEC), os NPJs foram criados como órgãos no qual estudantes do Curso de Direito, geralmente do sétimo ou oitavo período, têm a oportunidade de praticar todo o conteúdo teórico aprendido em seu curso até o período. Por determinação do MEC toda Faculdade ou Programa de Direito passou a ter seu Núcleo de Práticas Jurídicas. Os NPJs como espaços/disciplina, passaram a ser exigência legais para autorização e o reconhecimento dos Cursos de Direito e se tornaram fundamentais para obtenção do grau de bacharel em direito.

Segundo Soares (2021, p. 30), além do MEC, a própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em seu Regimento Geral do Estatuto da OAB, no art. 27, §1º, faculta às instituições formadoras a criação dos Núcleos de Prática Jurídica.

> Art. 27. O estágio profissional de advocacia, inclusive para graduados, é requisito necessário à inscrição no quadro de estagiários da OAB e meio adequado de aprendizagem prática.
>
> § 1º O estágio profissional de advocacia pode ser oferecido pela instituição de ensino superior autorizada e credenciada, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária do estágio curricular supervisionado com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto e do Código de

Ética e Disciplina, observado o tempo conjunto mínimo de 300 (trezentas) horas, distribuído em dois ou mais anos.

A partir dessas orientações e diretrizes para a realização do Estágio Curricular Supervisionado de estudantes do direito, o mesmo ficou condicionado a ocorrer sendo disponibilizado aos estudantes-estagiários espaços/ambientes de simulação da realidade fora das faculdades ou de programas e para o atendimento de casos de clientes reais, quando exercitam de forma prática seu aprendizado sob a supervisão de professores especialistas.

É evidente que a presença do Núcleo de Prática Jurídica nas instituições de ensino superior se dá por sua importância em envolver não apenas a carreira do advogado, mas a relação da instituição de ensino com a comunidade onde se insere, fomento da responsabilidade social desta, do programa e estudantes. Desse modo, o NPJ é o local destinado e responsável por viabilizar o contato do aluno de direito com a prática da profissão do advogado, magistrado, promotor público e outras, bem como braço da instituição que envolve a comunidade local, prestando, à população vulnerável, assistência jurídica integral e gratuita e outros serviços.

As atividades de Estágio Curricular Supervisionado dos estudantes de direito compreendem duas modalidades: a) a prática jurídica simulada envolve o estudo, a elaboração de peças e o conhecimento de rotinas e fases processuais nos diversos tipos de procedimentos legais, abrangendo o exercício de atividades forenses e não forenses, e o treinamento simulado de audiências e sessões de julgamento e técnicas de arbitragem, negociação, conciliação e mediação. As atividades básicas da prática jurídica simulada incluem visitas orientadas nas diversas instituições e nos órgãos integrantes do sistema de justiça, não apenas judiciais e; b) a prática jurídica real que ocorre no ambiente físico do NPJ e tem por objeto a redação de atos jurídicos processuais e extraprocessuais, e a participação ativa em rotinas jurídicas (realização de diligências e participação em audiências e sessões públicas de julgamento), inclusive no que concerne à tutela coletiva de interesse público e social, em sede judicial e extrajudicial. Essa prática tem por finalidade prestar serviços de atendimento, orientação, assessoria e acompanhamento jurídicos em sede judicial e extrajudicial à população carentes economicamente.

Registre-se, o estágio profissional de advocacia foi previsto na Lei n. 8.906, de 04/07/1994, regulamentado pela Portaria n. 1.886, do MEC, em 30 de dezembro de 1994 e hoje foi reiterado pela Resolução CNE/CES n. 09/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Gra-

duação em Direito e dá outras providências. Com os NPJs, os estudantes--estagiários do 7º e 8º semestre passavam a prestar atendimento ao público gratuitamente, em numa espécie de "escritório de advocacia" estruturado dentro das Faculdades ou Programas de Direito, a partir da experiência prática do Estágio Curricular Supervisionado.

Como o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) funciona com os estudantes do Direito desenvolvendo atividades não só referentes à advocacia, mas envolve a magistratura e outras áreas jurídicas e o atendimento a pessoas vulneráveis externas a Faculdade ou Programa de Direito, assistência oportunizada pelo NPJ que deve ser realizada gratuitamente, para atender pessoas de baixa renda (até 03 salários- mínimos), geralmente, com atenção a casos das áreas familiar, trabalhista e cíveis, responsabilidade civil, defesa do consumidor e outros. O Núcleo é também um ambiente destinado a cumprir funções pedagógicas e sociais.

Na articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo, portanto, objetivos primeiros dos núcleos de prática jurídica é propiciar um diálogo, uma interação entre teoria e prática que engrandeça os profissionais da seara jurídica e da própria sociedade, com assistência jurídica e outros serviços às pessoas e setores vulneráveis do entorno, mantendo no campo das atividades de extensão a participação de estudantes em programas e projetos fomentados pelo Curso de Direito em parceria ou não, com outros cursos e entidades e a participação em programas comunitários desenvolvidos por entidades governamentais ou não, além de projetos de assessoria jurídica organizados por professores e estudantes. Para Soares (2021, p. 41).

> A extensão inclui a participação em programas e projetos fomentados pelo curso de Direito em parceria ou não com outros cursos e instituições públicas e privadas, bem como a participação em programas comunitários desenvolvidos por entidades governamentais ou não, inclusive em projetos de assessoria jurídica, organizados por professores e estudantes. Um dos objetivos é levar o aluno a conhecer a realidade circundante aliado à prestação de serviços à comunidade. Dentro dessa perspectiva são realizadas várias ações, tais como: assistência jurídica gratuita, intervenções em situações de conflito, cursos, palestras, seminários, simpósios, semanas acadêmicas, oficinas, workshops, dentre outras, voltadas para o saber sócio jurídico (sic) e extensivo à comunidade em geral. Esses eventos, além de proporcionarem maior integração entre o curso e a comunidade, fazem com que a interdisciplinaridade seja uma constante no processo de formação do discente.

Há o entendimento de que, nesse exercício de prática jurídica, os estudantes-estagiários do Curso de Direito passarem a entender melhor toda a dinâmica e os ritos relacionados com a "lide jurídica" e o atendimento dos e com os clientes. Por isso, entre as tarefas realizadas, estão a assistência e participação em sessões e audiências, redação de peças processuais e profissionais, visitas a órgãos judiciários, arbitragens, conciliação, rotinas processuais, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, sob o controle, a orientação e a avaliação do Núcleo de Prática Jurídica. As atividades do Estágio Curricular Supervisionado são exclusivamente práticas e sempre orientadas pelo coordenador do NPJ que deve ser um dos professores de direito da instituição.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), o Curso de Bacharelado em Direito, está vinculado ao Instituto de Ciências da Sociedade (ICS) e, este, ao Programa de Ciências Jurídicas (PCJ), segundo informa Soares (2021) a estrutura atual do Programa conta com a seguinte composição: Colegiado; Núcleo Docente Estruturante (NDE); Coordenação e Secretaria Acadêmica e fazem parte, ainda, o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia (CJUÁ), a Clínica de Direitos Humanos e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária (NAJUP). Para cada referido núcleo e clínica há, respectivamente, um coordenador e uma secretária, com apoio técnico-administrativo.

Portanto, na educação superior, o funcionamento do NPJ se configura como ação extensionista disponibilizada a sociedade, principalmente, do entorno da universidade, que na UFOPA ocorre sob responsabilidade do PCJ, cujo coordenador atual é o professor Sérgio Guedes Martins, e, segundo consta no site do Instituto de Ciências da Sociedade.

> O NPJ é o laboratório no qual é realizado o estágio curricular supervisionado (Art. 7º da Resolução CNE/CES n. 09/2004) dos estudantes de direito da UFOPA. Como parte significativa de suas atividades pedagógicas, está o atendimento ao público de pessoas que necessitam de assistência jurídica gratuita em demandas que versam sobre alimentos, divórcio, investigação de paternidade, revisão de débitos em contratos consumeristas, defesa penal, dentre outros. Abrange ainda atividades relacionadas a extensão universitária através de projetos coordenados por professores do PCJ.[19]

19 Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ics/instituto/laboratorios/nucleo-de-pratica-juridica-npj. Acesso em: ago. 2022.

É percebível que o funcionamento do NPJ do Curso de Direito da UFOPA, atende as determinações tanto da OAB, conforme supracitado, quanto do MEC, as diretrizes contidas na Resolução CNE/CES n. 09/2004, conforme o excerto abaixo.

> O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente (§ 1º do Art. 7° da Resolução CNE/CES n. 09/2004).

O NPJ da UFOPA tem por finalidade institucional coordenar, supervisionar e orientar a execução das atividades do Estágio Curricular Supervisionado de estudantes do Curso de Direito, sob a supervisão se um professor especialista, de forma a desenvolver nos estudantes-estagiários do curso as habilidades próprias a sua qualificação profissional que permita uma atuação profissional pautada em valores como responsabilidade, solidariedade humana e ética e no interesse do bem comum, tem por base (Art. 3º da Resolução CNE/CES n. 09/2004).

> [...] a sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Convém lembrar, o Curso de Bacharelado em Direito antecede à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará, sua oferta iniciou em 1994 quando, por meio do Centro de Ciências Jurídicas, a Universidade Federal do Pará interiorizou o ensino jurídico para funcionar no Campus/UFPA/Santarém, autorizado por meio da Resolução n. 2.129/1993, com a primeira turma iniciando em agosto de 1994.

No entanto, essa decisão não ocorreu por mero acaso, contribuiu para isso o fato dos estudantes ingressantes de 1995 passarem a exigir o

laboratório para a realização do Estágio Supervisionado, pela necessidade de haver treinamentos simulados e práticos em vários cenários que envolvessem a prática jurídica, entendida na perspectiva da fusão entre o conhecimento teórico e sua aplicação em casos reais ou simulados. O Núcleo de Prática Jurídica do Curso de Direito da UFPA/Santarém foi criado, por meio da Resolução n. 2.535-Consepe/UFPA, de 16 de outubro de 1998, e entrou em funcionamento no ano de 1999, realizando Estágio Curricular Supervisionado dos estudantes do curso e atendimentos jurídicos assistenciais gratuitos a desfavorecidos economicamente ou de baixa renda.

Com a criação da UFOPA, em 2009, dez anos após a criação do Núcleo de Prática Jurídica, a antiga Faculdade de Direito da UFPA do Campus de Santarém foi transformada em Programa de Direito do ICS/UFOPA e hoje se tornou Programa de Ciências Jurídicas (PCJ). Então, tanto o Curso de Direito quanto o NPJ são bens herdados pela UFOPA da UFPA.

Na trajetória na UFOPA, a partir de abril de 2011, o Programa de Ciências Jurídicas passou a adotar uma concepção de prática jurídica que contemplava diversos cenários litigiosos na sociedade e, de igual modo, buscava diversos mecanismos para lidar com conflitos sociais, indo além da busca por uma resposta estatal através da judicialização, para priorizar uma temática a ser privilegiada pelo curso pertinente a uma sólida formação, trabalhando as interfaces entre Direitos Humanos e Meio Ambiente. Essas interfaces também passaram a subsidiar a assistência as pessoas necessitadas que buscam por atendimento jurídico.

Como o bacharel em direito não pode ficar distante da realidade social, e, por precisar apresentar uma consciência crítica da sociedade na qual está inserido, por ter de focar não apenas macro cenas, mas, micro cenas também, como lembra o professor Paulo Sérgio Pinheiro (Ciência Política) da Universidade de São Paulo (1991, *apud* Soares, 2021). Foi no intuito de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade a partir de 2015, que o regulamento do NPJ então vigente, precisou ser revisto na perspectiva de serem construídos novos padrões de excelência e atualização para o ensino jurídico prático no tocante, especificamente, às práticas jurídicas simuladas como as visitas orientadas e o atendimento ou assistência judiciária prestada as pessoas necessitadas.

Portanto, as atividades realizadas com regularidade pelo Curso de Direito desde a criação do núcleo, agora passavam a acompanhar os novos paradigmas do campo prático jurídico. Foi essa atualização jurídica que

exigiu regulamentar e institucionalizar as Clínicas Jurídicas Especializadas, projetadas e coordenadas por professores vinculadas ao Programa de Ciências Jurídicas (PCJ), vocacionadas para a construção experimentação de novas metodologias de ensino jurídico prático, como elementos integrantes do eixo de formação prática do curso.

Com o surgimento de novos protagonistas dedicados a assistência jurídica e ao apoio aos movimentos sociais e organizações de direito humanos, uma realidade no campo do direito e da justiça atual, como a advocacia popular a defesa jurídica de direitos coletivos, orientada pelas práxis política solidária, o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Direito teve de ser flexibilizado e passou a não se restringir mais apenas ao núcleo e a atendimentos individualizados. A atuação no estágio supervisionado e a atenção passaram a envolver atendimentos coletivos, compartilhados com a Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia, a Clínica de Direitos Humanos e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária. A UFOPA compõe hoje a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos.

Registre-se que, clínicas jurídicas especializadas são temas recentes no Brasil, mas existem em várias universidades norte-americanas, europeias e em alguns países latino-americanos, têm por objetivo promover a capacitação profissional dos estudantes de graduação e pós-graduação, para a atuação prática na área dos direitos humanos, contribuindo com a formação de uma consciência social e política, a partir da qual se conceba o direito como uma ferramenta de mudança social e de promoção de políticas públicas. Carlet (2015, p. 3) mostra como práticas judiciárias que se identificam com advocacia popular tem defendido grupos sociais desassistidos ou mal assessorados e como a sua atuação vem instaurando práticas político-jurídicas capazes de mobilizar o direito e o exercício profissional da advocacia em favor das lutas sociais.

> Alguns estudos sobre a advocacia popular têm vindo a apontar para os êxitos do trabalho dos advogados e advogadas populares, entre eles, o de contribuir para superar a resistência dos movimentos a entrar no campo jurídico e construir relações de confiança com outros protagonistas do campo judicial (Houtzager, 2007). Outros estudos têm identificado as dificuldades, desafios e contradições vivenciadas por esta prática jurídica, tais como os problemas de sustentabilidade financeira, frágil organização de alguns movimentos e comunidades e até mesmo ausência de reconhecimento por parte dos seus assessorados quanto à importância do trabalho da advocacia popular (JUNQUEIRA, 2002).

No Brasil, essa iniciativa tem sido encontrada formalmente e com maior frequência em universidades que compõem redes de atendimento, a exemplo da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, instalada em IFES Paraenses, conforme Ribeiro (2016, p. 19, *apud* BELLO e FERREIRA, 2018).

> Em 2011, na Universidade Federal do Pará (UFPA), ocorreu a criação da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos com apenas três outras instituições de ensino superior. Posteriormente foram agregadas mais cinco instituições, contabilizando oito, quais sejam: "Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade de Brasília (UnB)12, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Amazonas (UEA) e Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)."

A existência e funcionalidade das Clínicas de Direitos Humanos constam no conteúdo do Projeto de Pesquisa sobre a "Articulação em Rede de Clínicas de Direitos Humanos da Região Amazônica", no cadastro da Plataforma Sucupira.

> [...] As Clínicas de Direitos Humanos apresentam-se como um espaço para o debate na construção de novos instrumentos e mecanismos voltados para proteção e promoção dos direitos no âmbito das Universidades, cumprindo com sua função social, por congregar, além dos docentes e discentes, diversos agentes sociais, governamentais e não governamentais. Tal missão encontra desafios pelo contexto amazônico, mencionado anteriormente e pelos seus índices estarrecedores, frutos de uma ocupação territorial pautada em diretrizes e princípios opostos àqueles preconizados pelos direitos humanos e pela dificuldade em discutir temas correlatos como algo transversal entre as instâncias governamentais, que historicamente setorizam suas ações, ou ainda pela visão distorcida da política de direitos humanos.

Com a UFOPA compondo a Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos, por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas, das Clínicas Jurídicas Especializadas e do NAJUP, do Curso de Bacharelado em Direito, que além do atendimento ao Estágio Curricular Supervisionado dos seus estudantes-estagiários realizado no NPJ, passou a realizar estudos de casos específicos e atividades reais e simuladas que promovem a aprendizagem de competências, habilidades e atitudes relativas a práticas de mediação, conciliação, negociação, justiça restaurativa e outras formas consensuais de solução de conflitos, buscando melhorar a formação dos futuros bacha-

réis do Direito formados pela instituição e ampliar atendimento judicial aquelas populações mais desassistidas de direitos humanos e sociais.

Por meio do Curso de Direito, e via NPJ, a Universidade contempla em seu currículo institucional mais de 20 anos de atendimento jurídico gratuito a pessoas desassistidas economicamente e privadas de direitos, atendendo a acentuada preocupação da Constituição Federal do Brasil de 1988 em assegurar os valores da dignidade e do bem-estar da pessoa humana, como um imperativo de justiça social.

As atividades desse atendimento à população têm em vista o pensar novos direitos; tal se dá através de algumas iniciativas emancipatórias que possibilitam esse repensar e a perspectiva de uma educação jurídica contemporânea. Acredita-se que este repensar do Direito esteja ocorrendo por meio de manifestações plurais e críticas que já têm sido desenvolvidas em várias Instituições de Ensino Superior (IES), através de atividades, programas e projetos. No Curso de Direito, este repensar e suas consequências têm sido levados a termo por professores e estudantes, por meio do "Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Universitária (NAJUP)", das "Clínicas de Direitos Humanos – Jus Cosmopolita", da "Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia-Círculo de Paz" e, também, pelos estágios curriculares ocorridos dentro do NPJ.

Desse modo, o atendimento coletivo ganhou clara e crescente importância no campo prático jurídico e político social na região, a partir da inclusão desses conhecimentos na formação dos seus futuros egressos do direito, quais sejam, a advocacia em direitos humanos (através da Clínica de Direitos Humanos), a justiça restaurativa (por intermédio da Clínica da Justiça Restaurativa da Amazônia) e a assessoria jurídica popular (pelo NAJUP), além do atendimento individualizado (pelo NPJ). Com esta ampliação ganha a Instituição e ganha a sociedade e suas populações desfavorecidas social e politicamente.

A Instituição ganhou porque a nova metodologia se propõe a ir além do estágio supervisionado realizado com base no modelo clássico adotado no Brasil dos Núcleos de Práticas Jurídicas, cuja sistemática de ensino hoje apresenta limitações ao complemento da formação do estudante por se dar apenas com atendimento individualizado.

Ganham os estudantes do Curso de Direito pela possibilidade de ampliar seu horizonte de aprendizagens profissionais, porque com a incorporação do método clínico como modalidade de ensino, aprendizado e prática jurídica nesses cursos, o objetivo da formação é formar profissionais que

saibam conciliar a prática da realidade sociojurídica com as teorias ensinadas nos livros acadêmicos. Afinal, o bacharel em direito além de não poder ficar distante da realidade social, precisar apresentar uma consciência crítica da sociedade na qual está inserido, tem de sair para o campo de trabalho sabendo identificar tanto os personagens que "vivem de pão" quanto os que "vivem de bolo", pois estes últimos querem o melhor, o diferente, o mais potente, já para os que "vivem de pão", poder aprender a ler e a escrever já é uma grande conquista (Hobsbawm, 2000, *apud* Soares, 2021). Esse quadro tem que ser mostrado para o estudante não só na sala de aula convencional, mas na "sala de campo" ou no NPJ.

Ganha a sociedade que, além da assistência jurídica gratuita individualizada, pode contar também com atendimento coletivo, perspectiva em que o direito é colocado a serviço das reivindicações sociais comuns, com a assistência jurídica gratuita se ampliando na perspectiva de atuação em casos de violações em direitos humanos, não se restringindo mais apenas à representação judicial de uma única pessoa e em ações de pequenas causas na justiça comum. Porque dentre os diversos aspectos que diferenciam o método clínico das ações dos NPJs, está o caráter de intervenção estratégica em casos de grande impacto envolvendo grupos sociais, podendo ser utilizadas diversas formas de intervenção como campanhas, promoção de eventos acadêmicos, atuação direta nas decisões do poder público pela via parlamentar e como amicus curiae (amigo da corte) e mídia eletrônica (BELLO e FERREIRA, 2018).

Assim, por meio das práticas de assistência judicial disponibilizada, por professores e estudantes do Curso de Direito, adotando atividades jurídico pedagógicas estratégicas socialmente, a UFOPA tem ampliado a abertura do seu espaço interno para disponibilizar, cada vez mais, atendimentos qualificados e diversificados a pessoas e grupos vulneráveis e dependentes de assistência jurídica gratuita, passando a atender demandas individuais e coletivas que versam desde direitos a alimentos, saúde, educação, divórcio, investigação de paternidade, revisão de débitos em contratos consumeristas, defesa penal, segurança pública, inclusão social, direitos socioambientais, dentre outros.

Portanto, o Núcleo de Práticas Jurídicas da UFOPA, tem prestado assistência judicial individualizada a pessoas desfavorecidas social e economicamente, em Santarém, há mais de 20 anos, atendimento que hoje se ampliou para coletivos das comunidades do entorno da universidade, que convive com a procura diária regular de assistência e assessoria jurídica

por uma quantidade expressiva de pessoas e grupos de pessoas desassistidas social e economicamente. Por essa razão, o Núcleo está contemplado, merecidamente, como um dos efeitos sociais mais relevantes tanto para a própria universidade, como laboratório de Estágio Curricular Supervisionado de estudantes da graduação, com participação de professores das diferentes áreas do direito, quanto para a sociedade, que pode dispor de um atendimento judiciário gratuito de qualidade a sua população.

A UFOPA tem parcerias firmadas com a Justiça Federal; a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJPA); Fori de Justiça de Santarém; Defensoria Pública do Estado do Pará; Ministério Público do Estado do Pará, inclusive, via Núcleo de Atendimento Permanente (NAP) do Programa Ministério Público e a Comunidade, instalado em Santarém desde 2009 e diferentes órgãos e escritórios que prestam serviços judiciários em Santarém e região, visando qualificar cada vez mais este atendimento.

Hoje, o NPJ da UFOPA funciona na Unidade Rondon, espaço do Instituto de Ciências da Educação, localizado no bairro do Caranazal, Travessa Marechal Rondon s/n, onde orienta estudantes-estagiários e realiza Assistência Judiciária gratuita a pessoas necessitadas, de segunda à sexta-feira no horário de 8 às 12horas. Tem por endereço virtual o e-mail: npj.ufopa@gmail.com. As demandas de atendimento no Núcleo são espontâneas e encaminhadas por outros órgãos judiciários, são agendadas previamente. A perspectiva é a realização de atendimentos mais humanizados, sobretudo para com as vítimas de violência.

9.8 A UFOPA E O RETORNO SOCIOACADÊMICO REGIONAL EXPRESSO EM NÚMERO DE PROFISSIONAIS FORMADOS PARA O MERCADO DE TRABALHO E PARA ATENDER A REGIONALIDADE AMAZÔNICA

Quis encerrar este capítulo e a narrativa com o que move a UFOPA em direção à sociedade e vice-versa, ou seja, apresentando uma mostra do seu retorno acadêmico e social, expresso em números de profissionais formados pelos diferentes cursos de graduação e pós-graduação ofertados à sociedade regional. A escolha se deve à firme disposição da UFOPA em agir para superar as adversidades, limitações e fragilidades cotidianas, impostas e interpostas a sua comunidade acadêmica e pela determinação e a ousadia em garantir acesso e permanência a estudantes, desde quando passou a exercer autonomia acadêmica e administrativa própria, ofertando cursos próprios, finda a tutela da UFPA.

Para atender a sociedade regional, a instituição vem garantindo o acesso aos seus cursos, por diferentes meios: o Processo Seletivo Regular (PSR); Processo Seletivo Regular Unificado (PSRU); Processo Seletivo Especial Indígenas (PSEI); Processo Seletivo Especial Quilombolas (PSEQ), Processo Seletivo Plataforma Freire (Parfor) e o Processo Seletivo "Forma Pará". Estes últimos, apesar de temporários, são úteis para atender demandas da educação básica das redes de escolas de Santarém e dos municípios da região do seu entorno geográfico regional.

Para assegurar prosseguimentos nos estudos, a UFOPA tem disponibilizado mais de mil vagas anuais a sociedade regional, com certa regularidade e disponibilizado bolsas a estudantes originários de escolas públicas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências, cuja finalidade é minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e a diplomação dos muitos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC).

O número de estudantes ingressantes, matriculados e diplomados, no período entre os anos de 2011 e 2021, alcançou a marca de 16.494 estudantes ingressantes em seus cursos de graduação, incluindo pessoas com deficiência (PcD), professores/estudantes do Parfor e do Programa Forma Pará, ver Tabela 17 abaixo.

Tabela 17 – Evolução de ingressantes por forma de ingresso na UFOPA no período entre 2011 e 2021.

INGRESSO PROC. SELETIVO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL GERAL
Regular	1.027	993	961	859	1.168	1.143	1.300	1.339	1.427	1.291	1.257	**12.765**
Especial Indígena	12	45	60	65	65	79	55	79	67	68	77	**672**
Especial Quilombola					47	47	54	93	77	96	87	**501**
Forma Pará											133	**133**
Plataforma Freire – Parfor.	769	910	611	-	-	-	-	133	-	-	-	**2.423**
Total Anual	**1.808**	**1.948**	**1.632**	**924**	**1.280**	**1.269**	**1.409**	**1.644**	**1.571**	**1.455**	**1.554**	**16.494**

Fonte: Pró-Reitora de Planejamento - Proplan (2022).

Concernente aos cursos de licenciaturas, via Programa de Formação de Professores (Parfor), vimos que, desde início, a UFOPA aderiu e firmou parceria para essa oferta em Santarém e região de abrangência geográfica. Iniciou

em 2010, com a oferta de cursos de formação de professores da educação básica para dar viabilidade ao referido programa, disponibilizou e foram preenchidas 1.750 vagas para professores/estudantes originários de redes de escolas públicas básicas da região. Dos ingressantes, 1.337 foram matriculados na graduação, com a IFES apresentando um saldo positivo, em razão de terem sido formados, aproximadamente, 2.500 professores da educação básica.

Somente a partir de 2011, como visto, a instituição iniciou as matrículas de candidatos aos cursos de graduação próprios, passando a contar com uma base anual aproximada de cinco a seis mil estudantes matriculados nos cursos superiores oferecidos em suas diferentes unidades acadêmicas (institutos temáticos e, apartir de 2017, nos *Campi* regionais), como na Tabela 18.

Tabela 18 – Evolução do número de estudantes matriculados por forma de ingresso em Cursos de Graduação da UFOPA – 2011 a 2021.

INGRESSO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Proc. Sel. Regular	1.514	2.300	2.928	3.305	3.890	4.192	4.481	4.557	4.900	5.099	4.991
Proc. Sel. Especial Indígena	12	56	112	171	234	295	348	392	413	420	460
Proc. Sel. Especial Quilombola					47	92	143	227	293	343	397
Proc. Sel. Forma Pará											132
Proc. Sel. Plataforma Freire (Parfor).	2.278	3.108	3.491	3.444	2.215	1.491	1.308	31	136	134	115
Total Anual	**3.804**	**5.464**	**6.531**	**6.920**	**6.386**	**6.070**	**6.280**	**5.207**	**5.742**	**5.996**	**6.095**

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento - Proppit (2022).

Portanto, na trajetória histórica dos 10 primeiros anos ofertando cursos de graduação (2011 a 2021), resolvendo adversidades, a UFOPA formou e disponibilizou à sociedade regional mais de seis mil profissionais formados, mão de obra qualificada em diferentes áreas de conhecimento, às quais se vinculam os seus cursos de graduação, tanto para atender o mercado de trabalho, quanto para atender às comunidades regionais e intrarregionais, incluindo, nesse cômputo, estudantes indígenas, quilombolas e deficientes.

Sobre os cursos de Pós-Graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado, como referido, de 2010 a 2017, foram matriculados 2.081 es-

tudantes nos cursos *lato sensu* (Especialização), matrículas ocorridas gradativamente nesses cursos, ano após ano, para atingir um total de 1.523 profissionais com esta formação, em nível de pós-graduação, no período. Concernente aos cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de forma mais lenta e gradual os resultados da formação são observados conforme a disponibilidade apresentada pela Proppit, ver Tabela 19.

Tabela 19 – Matriz dos cursos de pós-graduação da UFOPA.

NÍVEL	INSTITUTO/REDE	Avaliação CAPES	Ano de Criação	Vagas Ofertadas	SIGAA Ativos	SIGAA Matriculados	Ingressados (Acesso em 2021)
DOUTORADO	ISCO - Rede BIONORTE	04	2013	-	-	-	04
	ICED - Rede EDUCACIONAL	Aprovado	2020	13	36	35	13
	IBEF – SND UFOPA	04	2013	25	76	58	25
MESTRADO PROFISSIONAL	ICED - REDE NACIONAL Letras	05	2013	12	27	26	12
	ICED - UEPA Educação Indígena	Aprovado	2018	-	-	-	-
	ICED - REDE NACIONAL Física	04	2013	17	16	04	-
	ICED - REDE NACIONAL Matemática	04	2011	20	15	06	06
	IEG-UFOPA PROFNIT	04	2016	10	44	28	10
MESTRADO ACADÊMICO	ICED - UFOPA Educação	04	2014	25	57	44	25
	PPG LETRAS	Aprovado	2021	15	-	-	15
	ISCO - UFOPA Ciência da Saúde	Aprovado	2019	18	27	26	12
	ICTA - UFOPA Biodiversidade	03	2017	14	16	33	13
	IEG-UFOPA Recursos Naturais Amazônicos	03	2012	26	48	46	-
	ICS - UFOPA Ciência da Sociedade	03	2016	15	47	24	06
	IBEF Biociências	03	2013	19	57	33	19
	CFI - UFOPA Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida	03	2016	25	64	42	25
			TOTAL	**204**	**254**	**405**	**185**

Fonte: Relatório Anual de Atividades de Gestão da PROPPIT: Exercício (2021).

Diante do retorno à prática social, garantido pela oferta de cursos de graduação regulares e permanente com pesquisa e ações de extensão universitária, e com cursos de pós-graduação, é cogente dizer, a primeira instituição federal de ensino superior com sede no "coração" da Amazônia, tem-se empenhado e conseguido assegurar formação inicial e continuada qualificada aos estudantes e profissionais que buscam acesso e permanência em seus cursos até completarem a formação graduada e ou pós-graduada, tem realizado pesquisas e extensão com foco no desenvolvimento locorregional. A UFOPA vem melhorando o seu desempenho com regularidade e gradualmente, em atenção ao contexto amazônico e às grandes questões que ocasionam as diversas problemáticas e assimetrias regionais.

Pode-se dizer que, não por mero acaso, a UFOPA tem recebido merecidas premiações e menções honrosas, por meio de seus professores e estudantes em *fori* locais, nacionais e internacionais, por trabalhos realizados, ver detalhes abaixo.

> A Ufopa, pela terceira vez consecutiva, recebeu o selo OAB Recomenda, conferido, após uma avaliação trienal, a instituições de ensino superior, com base nos índices de aprovação no Exame de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do Ministério da Educação – Comunica – Notícias, em 24/03/2022.
>
> O Programa Maniva Tapajós, do Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef) da Ufopa, ganhou pelo segundo ano consecutivo o prêmio Sebrae Empreendedor na categoria Inovação e Sustentabilidade. O programa é coordenado pelos professores Eliandra Sia e Carlos Vildoso e irá representar o Pará na premiação nacional no mês de junho – Comunica – Notícias, em 20/05/2022.
>
> A Ufopa está entre os 50 locais do país escolhidos que recebeu uma intervenção artística do projeto Raonizar as Cidades. A iniciativa busca homenagear, ainda em vida, o cacique Raoni Metukure, personalidade presente na história brasileira como ativista na luta pelos direitos originários e pela preservação da Amazônia. O artista santareno Diego Godinho, em parceria com o jornalista Israel Campos, utilizou a técnica de fotografia expandida do cacique Raoni com a frase "O futuro é indígena" para fazer um grande mural na entrada do Restaurante Universitário – O Liberal, em 20/07/2022.
>
> Egressos do curso de Ciências Econômicas da Ufopa, Zenira Pinto Mota (1º Lugar) "Uma análise do estado da arte da Economia Comportamental no Brasil de 2000 a 2020" e Estevão Miguel Cardoso da Silva (2º Lugar) "Detecção de indícios de cartel: um estudo de caso para Belém/PA e Santarém/PA por meio de modelos de volatilidade" foram agraciados com o Prêmio de Monografia "Prof. Armando Corrêa Pinto". O concurso é promovido

anualmente pelo Conselho Regional de Economia da 9ª Região – PA/AP (CORECON PA/AP) como parte das comemorações pelo Dia do Economista, celebrado em 13 de agosto – Comunica – Noticias, em 09/08/2022.

Após solicitação enviada a Agência de Inovação Tecnológica (AIT) em 10/02/2015, saiu na Revista de Propriedade Industrial (RP) n. 2616: gel a base de murumuru (uma planta amazônica) garante a primeira patente de invenção a Ufopa – Carta patente junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) intitulada "Sistemas líquidos cristalinos baseados em gordura vegetal de murumuru (astrocaryum murumuru mart.), para liberação sustentada de fármacos em pele e cavidades revestidas por mucosa, com validade de 20 anos – g1.globo.com, em 23/02/2021.

Estudante do curso de Direito/ICS/UFOPA, Alessandra Korap Munduruku recebeu o prêmio de Direitos Humanos Robert F. Kennedy de Direitos Humanos 2020. O prêmio deve-se ao reconhecimento à luta em favor dos direitos e demarcação dos territórios indígenas e contra os grandes projetos governamentais que afetam os territórios tradicionais na região do Tapajós – Comunica – Noticias, em 15/10/2020.

Inegavelmente, a atuação acadêmica, científica e extensionista da UFOPA, na região, ainda não é plenamente satisfatória, por representar "pouco" nesse vasto horizonte geográfico regional, em que o "muito" empenhado representa sempre "pouco", por tudo o que ainda é imprescindível ser realizado como solução viável para superar as complexas assimetrias regionais existentes em âmbito local e regional. Mas, é possível ver na sua singela e decidida atuação, senso de realidade e consciência sobre os efeitos sociais da formação que pratica ser a certeza dos conhecimentos que produz e dispõe social e culturalmente à região.

As adversidades e carências ainda são inúmeras e de origens e formatos diversos, mas a IFES se encontra num gradual e intenso processo de construção, superação, aperfeiçoamento e consolidação, dentro das possibilidades reais tem se movido e atuado, satisfatoriamente, no diverso, complexo e meandroso contexto amazônico, fazendo bem mais do que o possível, se se considerar o seu tempo de existência e os desafios com os quais se defronta e convive.

Sobre os primeiros anos da trajetória histórica da UFOPA, por optar em primar pela veracidade do que vi e aprendi, reitero, existem questões essenciais que devem ser melhor observadas, revistas e repensadas, mas poder viver e presenciar o empenho hercúleo dessa ainda "jovem" universidade, já com uma vasta e significativa produção, além do sentimento

de satisfação e contentamento, me faz acreditar que, superados os desafios que marcam a sua breve existência, nossa linda "pérola" atingirá os píncaros do conhecimento e da produção científica, tecnológica e de inovações, para se transformar numa respeitável "senhora" universidade pública regional. Talvez, eu não viverei para ver, mas sei que será dessa forma e muitos vão desfrutar dessa condição.

Sua história guardará, em registros e experiências, o que virá, embora, hoje e depois, possivelmente, ainda conviverá e acolherá muitas críticas e questionamentos, algo imprescindível para o seu crescimento, aperfeiçoamento, progresso e desenvolvimento. Vejo e entendo a crítica como algo de alta relevância, que ao ocorrer deve ser acolhida, porque é sempre positiva, por mais descabida que possa parecer ser, não é por acaso que sua função social primordial é trazer a luz para ser visibilizado o ostracismo produzido pelas rotinas institucionais, razão do seu papel social de jamais deixar a "peteca cair", como se diz popularmente. Saber lidar com a crítica é uma arte a ser aperfeiçoada pelo reconhecimento de que em tudo existe a possibilidade de aprendizagens e evolução, a depender do aprendiz.

Ao concluir, quero destacar que, realizando a pesquisa, aprendi que no mundo humano nada é perfeito, nada é pleno, nada está pronto e acabado, tudo é finitude, construção permanente. Por isso, quando se pensa que algo está concluído e acabado, descobre-se que não é verdade, há sempre um vir-a-ser. Saber disso, me fez desejar e acreditar que, movidos pelo despertar constante, servidores, estudantes ativos e egressos da UFOPA, jamais desistam de ressignificar a construção da sua história, sustentados pelo nobre sentimento do amor e da sensibilidade humana, da esperança e da teimosia, movidos numa simbiose plena buscarão aperfeiçoar a obra. Afinal, no contexto complexo e diverso onde IFES brasileiras se movem, perenes são as instituições fortes que se eternizam. Nós humanos, simples mortais vaidosos e arrogantes, passamos e elas seguem rumo ao futuro. Encerro almejando que nossa linda "Pérola" qualificada competentemente galgue os píncaros da secularização e da perenidade.

MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta brincadeira séria de ser autora e narradora de uma história que me encanta, optei por iniciar o que apresento como "minhas considerações finais", desculpando-me com aqueles afeitos ao formal e ao cientificamente correto, pela opção de brincar sério com o discurso e com as palavras de forma mais leve e descontraída, para arquitetar uma versão narrativa com nuances brotadas da alma e do coração, pela gratidão que me acalentou e acalenta o trabalho docente que protagonizei por décadas, principalmente, em duas instituições universitárias sérias que merecem todo o meu respeito e consideração.

Historiografar lindas e valiosas trajetórias, ainda vivas em muitas mentes e corações, como ecos e testemunhos do passado no presente, foi algo prazeroso, particularmente, pela oportunidade de referenciar a luta social de paraenses transgressores que, não aceitando mais a imobilidade da exclusão socioeducacional, do deixar para depois, do agora não é hora e da impossibilidade regional, decidiram sonhar e agir juntos, como sujeitos coletivos e individuais, sabedores do que precisavam e decidiram buscar.

Foi com essa perspectiva, que muitos profissionais da educação superior pública "arregaçaram as mangas", como se diz popularmente, para trabalhar fora de seus Campus-Sede e, juntos, representando as instituições públicas que os acolheram profissionalmente, escreveram uma história de mais de quatro décadas, que tornou real a presença da educação superior pública na região, fruto de um propósito que se tornou comum e inconteste, de início, para garantir essa presença no interior do Pará e dos territórios federais, e depois para instalar mais uma universidade pública federal, no território paraense – IFES que hoje se encontra em funcionamento no "coração" da Amazônia Legal. Por suas ações e atuações, esses profissionais, através do seu trabalho docente, ainda que excessivo e exaustivo, tiveram atuações decisivas e transformaram o que era sonho idílico de uma coletividade regional em realidade, a despeito de interesses outros e da desesperança e descrença de muitos.

Esse empenho institucional e profissional coletivo de longa data, foi muito importante para as condições e exigências estabelecidas pelo Governo Federal para viabilizar a criação, instalação e institucionalização da UFOPA, no interior do Pará, um acontecimento que mudou a história da educação superior na Amazônia e no estado, contando, para isso, com muitas ideias, muitas ações e muitas mãos, que contribuíram na transformação do que era sonho regional em algo plausível, palpável, concreto e real, embora submetidos a uma difícil e demorada espera, o que evidencia a importância do pensar e do agir determinado, além da crença. Trajetória histórica que, ainda hoje, após o fechamento do meu desempenho profissional docente, me faz sentir orgulho de vivê-la, principalmente, por saber que alcançar a meta coletiva foi como transformar rocha em pérola, uma linda "pérola", hoje incrustada no coração da Amazônia, viabilizando acesso e permanência à educação superior pública, à pesquisa e à extensão, especialmente, aos paraenses do Oeste e do Sudoeste do estado.

Se a UFOPA é hoje uma realidade acadêmica, e vem se empenhando para ampliar oportunidades educacionais na região, a partir do município de Santarém, a sua presença representa uma conquista regional que envolveu a atuação do Governo Federal, por sua política de expansão interiorização; a teimosa de uma região e a decisiva participação de sujeitos (individuais e coletivos), que se empenharam, por um tempo longo, em verem se materializar a persistência de uma sociedade civil regional, expressa na atuação de suas diferentes instituições, organizações sociais, entidades sindicais, autoridades, lideranças sociais, acadêmicas, religiosas e político-partidárias e seus cidadãos. Portanto, a presença da educação superior pública e da terceira universidade pública federal no coração da Amazônia, no estado do Pará, é fruto de muita luta, empenho, perseverança, teimosia, esperança e da força coletiva excluída social e educacionalmente, que buscou e alcançou o seu lugar ao sol.

Aceitar e desempenhar essa missão me fez ver que, para se atingir metas coletivas, exige tempo, empenho e "paciência histórica", particularmente se a intenção real for de concretizá-las. Se o Pará conta hoje com seis instituições públicas de ensino superior, em seu território, sendo: quatro universidades federais: UFPA, com sede em Belém; UFRA, sede em Belém, UFOPA, sede em Santarém e UNIFESSPA, sede em Marabá, estas no interior do estado; uma universidade estadual, a UEPA, com sede em Belém; e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), com sede em Belém, hoje, mais do que antes, tenho certeza que essas presenças não

são simplesmente dádivas. Isso foi possível, porque houve sonho, teimosia e empenho de coletivos para materializá-las, verdadeiramente, não foi presente de alguém para outro alguém.

A recomposição da trajetória histórica das primeiras experiências de interiorização realizadas pela UFPA, começou a partir das políticas governistas militares (1964-1985). Numa época em que, mesmo havendo a insatisfação geral da população, com esses governos, pelas profundas divergências geradas que dividiram as forças democráticas do País, em torno da crítica e da definição de velhas, novas e futuras funções do Estado brasileiro. Um processo que dificultou a compatibilização de várias tendências políticas e ideológicas reunidas à época, algo similar ao presenciado no Brasil, em 2022. Foi, contraditoriamente, essa política militarizada que ocasionou a expansão/interiorização da educação superior pública, para atender as populações regionais no País. No interior do Pará, foi a partir desse cenário de longa e sofrida duração para o povo brasileiro, que essa presença se tornou viável e possível, numa experiência que, quatro décadas depois, culminou na criação de mais uma universidade pública federal no interior do estado.

Na década de 1970, começou a trajetória histórica das primeiras interiorizações de cursos superiores da Universidade Federal do Pará. Experiências a respeito das quais abro um parêntese para fazer um apelo de minha parte, e para dar voz a tantos ex-estudantes formados naquele tempo do começo. Meu apelo é aos dirigentes da UFPA, para que revejam a omissão histórica presenciada, em 2011, quando se comemorou "25 anos de interiorização" da instituição, como se tudo tivesse acontecido a partir de 1986. Quando na verdade, a presença da IFES no interior do Pará, completava 41 anos (1970–2011), ofertando cursos superiores de graduação e 18 anos (1993-2011), ofertando cursos de pós-graduação.

A pergunta que não cala, para quem estudou naquela época, é: será que é correto e justo, simplesmente, omitir, negar ou soterrar parte de uma história marcada por acontecimentos intensos e verdadeiros, com registros oficiais e testemunhos oculares vivos?

Penso que não dá para aceitar e manter silêncio sobre essa omissão, por acreditar ser incoerente, a qualquer instituição, negar as suas próprias ações, principalmente, quando ela produz (in)visibilidade social de sujeitos reais que ela própria diplomou no período – razão do presente apelo. Acredito que ao ser realizada a referida comemoração, foi esquecido que, só em Santarém, a UFPA esteve presente por 39 anos (1970 a 2009), embora as vagas ofertadas nos cursos intervalares, tenham sido virtuais, eram vagas

reais da instituição. Essa trajetória histórica só apresentou oscilação, na década de 1970, mas, a partir de 1980, só foi interrompida depois da criação da UFOPA. Como ex-estudante e ex-professora, entendo que, por mais forte que sejam os interesses e a defesa da cronologia festejada, não dá para simplesmente calar e aceitar, porque calar e aceitar é reconhecer o negacionismo histórico como plausível, e não o é.

Então, por tudo o que essa experiência representa na história da educação superior pública no Pará e na região amazônica, posso afirmar que nem mesmo as condições de funcionalidade da época, podem ser aceitas como justificativas para tal omissão histórica. Afinal, o Conselho Superior que aprovou o Programa de Interiorização, em 1986, e a execução dos Projetos Norte de Interiorização, foi o que também aprovou a interiorização de cursos superiores, para formar profissionais da educação básica e a instalação dos Núcleos de Educação (NE), projetados para essa finalidade, nas décadas de 1970 e 1980, depois do Projeto de Interiorização da instituição ser aprovado pelo MEC e pelo CFE. Tanto é verdade que, após a aprovação do projeto, foi formalizado um convênio entre a UFPA e o Departamento de Educação Básica do MEC. Portanto, suprimir qualquer parte dessa longa, linda e valiosa história faz parecer uso do negacionismo histórico como arma política. Mesmo porque usar como justificativa qualquer argumento, depõe contra o compromisso e a responsabilidade social assumida e materializada pela UFPA e por seus profissionais, cujas ações tornaram a interiorização em realidade, a partir de 1970.

Ao registrar o meu apelo, também o faço em respeito e reverência à instituição que me formou e acolheu profissionalmente, por compreender que não se pode (des)valorizar a ousadia e a coragem da "Grande Águia", que se desafiou e se superou, para enfrentar as não poucas adversidades e limitações, assim como para superar as distâncias geográficas da região, atendendo o Pará em sua quase plenitude. Por isso, não quis, não quero e não devo me eximir, me omitir ou me manter calada e indiferente a essa possível negação histórica. Enfim, como alguém pode negar ou simplesmente esquecer ou apagar da memória o período temporal no qual se graduou na UFPA?

Por ter sido estudante, com entrada em dois períodos intervalares (1980 e 1987), sei que essa organização e sua funcionalidade acadêmica foram submetidas às decisões e aos encaminhamentos dos colegiados superiores e os específicos dos diferentes cursos, coletivos que, por compromisso e responsabilidade social e institucional, gestaram e acompanharam as atividades realizadas, no dia a dia dos Núcleos de Educação, desde

a instalação dos primeiros cinco municípios-polos no interior do Pará. Por isso reitero, não há argumento forte e plausível que justifique a negação de parte significativa de uma história proativa e socialmente responsável, porque essa postura também representaria a negação institucional de uma conquista histórica das populações interioranas do Pará.

Se não era para ser como foi, o que foi, era o possível para aquele momento, e foi bem-feito. Melhor, foi feito de forma politicamente correta, além de responsável socialmente. Tanto é verdade que o ato incialmente visto como tentativa de universalização da educação superior pública deu tão certo na região que se ampliou e se consolidou. Por isso reitero meu apelo para que seja revista a pertinência dos interesses indutores da decisão geradora de tão radical exclusão histórica. Seja por razões ideológicas, políticas ou de outra ordem, simplesmente, não dá para ignorar o que parece ser a negação da história, pois seria afirmar que essa não existiu. No entanto, essa história existiu, e é tão real e verdadeira que concedeu à UFPA a referência nacional de primeira universidade brasileira a realizar gestão multicampi no País.

De mais a mais, as primeiras ações fora de sua sede, na capital, não foram exclusividade da UFPA. Vimos que, naquela época, outras IFES brasileiras também interiorizaram seus cursos superiores, usando os mesmos recursos e adotando as mesmas estratégias, a diferença em cada caso, talvez, tenha sido a forma como essa responsabilidade social foi assumida, realizada e registrada por cada instituição. Diante disso, deixo aqui registrado o apelo que não é apenas meu, mas de tantos outros ex-estudantes e ex-professores que, como eu, tornaram essa história real e verdadeira.

Prosseguindo com as minhas considerações finais, a experiência mostra que tanto as ações da UFPA quanto as da UFRA, no interior do Pará, foram altamente positivas. Cada IFES mostrou, com ações e diferentes atuações, o que eram capazes de fazer, ao longo do tempo, quando, superando desafios e distâncias, ousaram superar-se, em condições tão adversas e desafiadoras, para contribuir com o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do Pará e da Amazônia, sobrepujando a exclusão educacional reinante. Fizeram muito mais do que era possível fazer. Foram responsáveis pela instalação de mais duas universidades públicas federais no território paraense, e ainda hoje continuam fazendo bem-feito o que lhes compete como responsabilidade social e acadêmica, nas abrangências geográficas sob suas responsabilidades, nestes vastos continentes paraense e amazônico.

Enfim, as experiências de interiorização da UFPA e da UFRA, foram vitais à presença da educação superior pública federal no interior. Juntas foram responsáveis por criar e estabelecer as circunstâncias e por compor as condições exigidas pelo Governo brasileiro para a criação e instalação da UFOPA, uma universidade que desde a sua idealização, por essência e excelência, é pública e democrática. A presença dessa nova universidade no interior é a expressão máxima do triunfo de uma região sobre o desamparo que sujeitou o seu povo diverso, que, por décadas viveu, e muitos ainda vivem, na condição de excluídos social e educacionalmente. Tanto é verdade, que o dilema da problemática educacional regional do Pará do interior, de antes e de agora, consta no Decreto que deu origem a essa IFES. Portanto, existe razão para a sua antecedência histórica ser rememorada e lembrada, porque a sua presença compõe uma nova jornada histórica educacional que hoje assegura o prosseguimento de estudos superiores, ao povo do interior das regiões Oeste e Sudoeste e de outras regiões paraenses, e brasileiras.

A UFOPA é hoje um "ente social" brasileiro e amazônico que atende à Constituição Federal do Brasil de 1988 (Art. 207) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e as demais regulamentações procedentes; concentra suas ações no tripé ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, no intuito de garantir especialização profissional, científica, técnica, tecnológica e comunicacional, além de disponibilizar serviços para o atendimento e o apoio à comunidade interna e externa, nas diferentes áreas do conhecimento humano; compõe um sistema público aberto, complexo, meandroso e contraditório, que abriga uma pluralidade de ideias, diferentes concepções e visões de mundo, de sociedade, de educação, de conhecimento e de formação universitária.

Como enquanto "ente público", transformada em instituição social, uma universidade deve produzir retorno direto e indireto à sociedade. Por essa condição social, posso afirmar que a IFES ainda precisa produzir cenários instigantes e polêmicos, oportunizadores de muitos debates e questionamentos, inclusive antagônicos, para oportunizar ricas aprendizagens sobre temas como: progresso e desenvolvimento social; enriquecimento intelectual, político e ético; diversidades socioculturais; direito, poder e democracia, dentre tantos outros aspectos e conhecimentos imprescindíveis, ao fortalecimento da sua construção coletiva, individual e diversa, cuja atenção e atuação deve priorizar o social, o público, o ético e a sustentabilidade humana e ambiental.

Além disso, convém não esquecer que a UFOPA, a UFPA, a UFRA e outras IES estão alojadas em um contexto geográfico nos quais a exclusão educacional ainda é um problema sério, em que direitos básicos fundamentais de "cidadania" não são garantidos em conformidade com os fundamentos constitucionais. Portanto, uma realidade na qual a dignidade das pessoas ainda é submetida a desejos e atitudes torpes, oportunistas e desumanas, a exemplo das condições análogas a trabalho escravo; das "patologias políticas", decorrentes da ausência do Estado nacional, que produzem ocorrências desumanas em escolas públicas. Uma região onde falta às pessoas conhecimentos constitucionais, trabalhistas e sobre direitos humanos; dentre tantas outras condições nocivas e nefastas, impostas aos cidadãos, aos profissionais e às instituições sociais. Questões atuais que marcam acintosamente o estado paraense, que continua na expectativa de decisões e atitudes sociais e políticas públicas coerentes, equânimes e éticas. Uma contradição histórica da democracia brasileira, porque hoje é de conhecimento público que onde não existe garantia de direitos não existe sociedade democrática.

Depois, hoje se sabe que o conhecimento é essencial e deve ser valorizado, cabendo, portanto, às universidades produzirem saberes e formarem novos pensadores e novos pesquisadores, afinal desde a modernidade, o conhecimento da ciência e sua produção tem representando o motor da prosperidade. Por isso dizer-se que o futuro da Amazônia e do Brasil se vinculam a quanto de conhecimento será produzido e socializado na e a partir da Amazônia, isso exige a presença de universidades sólidas, eficientes e eficazes, instaladas no seu interior. Por experiência própria, de vida e trabalho na região, compreendo que, nesse contexto, o conhecimento da ciência, das tecnologias e da inovação, além do acolhimento e da preservação dos conhecimentos e da sabedoria ancestral, são imperativos que a sociedade regional ainda precisa desenvolver para aprender e progredir, produzindo, valorizando e respeitando o conhecimento elaborado e o experiencial, as tradições, as diferenças e as diversidades socioculturais, para afirmar as características primazes dos povos amazônicos nativos e não nativos. Concepção que precisa ser cunhada no pensar, no planejar e no agir acadêmico-pedagógico esclarecido da UFOPA e das diferentes IES, hoje instaladas na região.

Portanto, a educação superior pública, hoje presente no interior do Oeste paraense, precisa ser planejada para incentivar e garantir participações proativas, conscientes e politizadas; investir no protagonismo cidadão capaz de formar, subsidiar e orientar lideranças fortes, com competência

e habilidades de articulação, em suas diversas comunidades regionais; ter por propósito promover um desenvolvimento regional sustentável, politizado, sensível e humanizador, pensado e projetado para ser desenvolvido, na perspectiva de superação de questões como: a exclusão; a subserviência; a passividade excessiva; a exploração descabida; a violência e o oportunismo, ainda reinantes na vastidão amazônica, a partir e nos seus diferentes estados e municípios.

Inquestionavelmente, a presença da UFOPA, hoje, no Oeste paraense, se apresenta como um instrumento social primordial, que expressa antigos e legítimos apelos de uma sociedade regional organizada. Sociedade essa que, desde a época em que a exclusão educacional era tamanha, que fazia o "coração" da Amazônia "sangrar", pela inexistência de educação superior indistintamente, e, consequentemente, pela falta de conhecimentos elaborados, decidiu agir, tomando as rédeas, e passou a lutar por uma decisão.

Por essa razão, entendo que a história da presença da ES, nessa porção amazônica, deve ser lembrada por tudo o que representa para o Pará, o Norte, a Amazônia e o Brasil. Afinal, em tempos idos, as Instituições Federais de Educação Superior regionais, por seus dirigentes e servidores, decidiram e transformaram dificuldades, interveniências e fragilidades, em ousadias e ações limitadas, porém, agressivas, ao ponto de expandirem a ES, para quase todo o Pará. Foi essa atitude institucional e profissional que garantiu a brasileiros paraenses do interior o prosseguimento nos estudos com acesso a conhecimentos mais elaborados com pesquisa.

Alegra-me relatar que a busca pela memória mais recente mostrou que, sendo a UFOPA uma universidade relativamente "jovem", ainda não apresenta um excelente padrão de qualidade nos serviços prestados à sociedade locorregional – compreensível, em razão dos desafios postos à instituição serem básicos e cotidianos. Superá-los exigia e ainda exige mais tempo e um longo caminho a ser percorrido, para o seu atingimento pleno e mais qualificado. Contudo, foi possível ver também que, mesmo enfrentando dificuldades e limitações comuns nessas condições, como em relação aos seus quantitativos diários, a IFES vem agindo para superar a necessidade de habilitação e capacitação de pessoal, a necessidade ampliada de mais espaços físicos, a falta de domínios de normas e formas procedimentais, além da necessidade de instalação e ou aperfeiçoamento de um sistema organizacional, no qual elementos humanos e recursos tecnológicos e inovadores integrados resultem em empenhos a serviço da realização de atividades avaliadas e orientadas, na perspectiva da obtenção de melhor desempenho

profissional e institucional. Portanto, a nossa linda "pérola" tem-se empenhado e vem produzindo efeitos acadêmicos e sociais altamente relevantes, de importância significativa para o seu próprio crescimento e desenvolvimento, para a região e para além dela.

A busca pela memória antecedente torna evidente que, na base histórica da UFOPA, constam: a vitalidade brotada da mobilização de uma sociedade civil organizada; os efeitos da conjuntura nacional produzidos por reformas, políticas e legislações educacionais; a busca por solução para a problemática da exclusão educacional no Pará, indutora da necessária presença da educação superior pública no interior; e o acatamento das diretrizes e dos encaminhamentos exarados da conjuntura educacional nacional e internacional. Portanto, raízes históricas que referendam a sua presença no interior da Amazônia, como espaço e instrumento social, capaz de produzir diferenças representativas e significativas a partir do seu entorno geográfico regional e intrarregional, ao contribuir para reduzir os problemas ocasionados pelas necessidades de se gerar trabalho e renda, através da acumulação extrema do capital, que hoje abalam o planeta e a humanidade.

Merece um destaque especial o fato de a base histórica antecedente à UFOPA ser construída sob a tradição de formar os profissionais da educação básica. Aliás, seguimento educacional no qual a Amazônia, ainda hoje, apresenta enormes carências, em todos os níveis de ensino, principalmente, pelo elevado número de professores ainda sem formação superior específica. Nesse sentido, percebo que a universidade deve se empenhar melhor, para dar continuidade à oferta das licenciaturas, com mais regularidade fora do Campus-Sede, no intuito de manter essa formação sob controle e ajudar a reduzir uma problemática, que nem todo o empenho instituído de antes, foi suficiente para solucionar, por se tratar de uma questão que não será resolvida tão cedo, pela fluidez que marca as redes de escolas públicas nos diferentes municípios. Portanto, existe razão para merecer uma atenção especial e responsável.

Compreendo que por essa questão ser uma herança recebida por tradição e responsabilidade social, não foi por acaso que o funcionamento inicial da UFOPA se deu com o PARFOR, fazendo a sua apresentação à sociedade regional. A instituição precisa dar à formação de professores uma atenção especial, o que ainda não se viu. Essa formação tem ocorrido com regularidade no Campus de Santarém, por meio do ICED, todavia, não se observa nenhuma atenção sendo dada, em relação a essa possibilidade, a partir dos seus *Campi* regionais – a IFES precisa aprender com o que o pas-

sado pode lhe ensinar. A UFOPA e outras IES devem agir para manter sob controle a problemática gerada pela falta de qualificação docente, inclusive, cobrando do Estado condições para garantir essa finalidade. Mesmo porque, independente de hoje existirem mais IES na região, o fenômeno professor leigo e o não graduado no exercício da docência, que atua em áreas diferentes da sua formação inicial, perdura e perdurará, porque nem a atuação dos profissionais é perene e nem a formação escolarizada estaciona ou se encerra socialmente. Além do mais, a formação de professores na atualidade continua sendo um tema complexo e multifacetado, que abrange a formação inicial e continuada, formação que, hoje flexibilizada, tornou-se responsabilidade social ampliada, a ser assumida em conjunto com as IES, com o objetivo de aproximar a educação superior da educação básica.

Ao escavar a memória histórica antecedente, foi possível ver o quanto a formação de professores foi relevante social e culturalmente, no longo tempo histórico da espera. Particularmente, por guardar registros a respeito da história daqueles e daquelas que, em terras amazônicas e paraenses, trilharam os percursos das primeiras formações profissionais, disponibilizadas pela UFPA. Acredito que isso se deve por se tratar de um acontecimento que marcou a história de gerações, as percepções e os sentidos diferentes e diversos de profissionais, que teceram e viveram de diferentes formas, convivências diversas, em espaços também diferentes e diversos, onde a tessitura da formação primeira lhes permitiu a extrapolação da formação, em razão dessa ser ampliada pelos muitos debates educacionais que envolviam a todos e todas, também porque, na época, havia muita sede de saber.

Além do desafio que foi se conhecer e se reconhecer as potencialidades de uma formação, em contextos distintos, que foi além da formação profissional, por trazer à luz saberes, vivências, trocas e práticas vivificadas pela condição de estudante e de atores, como: professores iniciantes, professores com anos de experiência, dirigentes de escolas públicas (diretores, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores pedagógicos), secretários de educação, diretores da URE e Escolas Sede, originários de diferentes níveis de ensino, de diferentes microrregiões do entorno do Campus de Santarém. Também por ser a formação primeira incorporada às memórias pessoais, profissionais e sociais de tantos profissionais da educação, que estiveram envolvidos direta ou indiretamente no processo, ao longo do tempo histórico dessa vivência.

Essas lembranças me trouxeram muitas recordações, principalmente, acerca de alguns momentos inesquecíveis, vividos desde as primeiras

formações da UFPA, nos períodos intervalares, quando sentidos, sentimentos e emoções se entrelaçavam em forma de encantamento, aconchego, gratidão, amizade e solidariedade. Embora, também, de contestações e enfrentamentos pela garantia do respeito ao outro, pelo direito à uma formação que respeitasse a condição humana e a sua dignidade, condições exigidas ainda hoje, não só na formação de educadores, mas de qualquer outro profissional.

Daquela época, como esquecer: das "nossas crianças", os nossos futuros filósofos? Dizíamos. Em seus "moisés" ou em seus carrinhos de bebê. Nas salas de aula, ao lado de suas mães, com toda a turma de babá, porque não tinham com quem ficarem. E, depois, vê-las correndo e brincando no espaço interno do Campus. Foi bom poder vê-los crescer, enquanto suas mães estudavam; da partilha e da solidariedade para com os professores/estudantes, vindos de outros municípios, instalados em repúblicas improvisadas, como verdadeiros e verdadeiras "boias-frias"; da sintonia coletiva para ser garantido apoio moral, atenção e ajuda àqueles professores/estudantes que apresentavam maior dificuldades de aprendizagem. Difícil não lembrar de tantos acontecimentos e eventos marcantes ricos em vivências, depois vistos e criticados como incoerências e contradições que marcaram aqueles momentos paradoxais.

É. A histórica presença da educação superior pública na Amazônia, não foi construída com facilidades, não foi ideal, porque transcorreu de forma paradoxal, pelas muitas carências e limitações, mas envolveu e materializou uma diversidade de pessoalidades, afetividades, solidariedade e muita determinação humana – experiências sem igual. Produziu relações capazes de fazer emergir as marcas históricas de uma profissão que, num passado próximo, a nobre tarefa de ensinar era tida como projeção social idealizada como vocação ou sacerdócio, concepção superada pela alta expectativa da promessa integrada de profissão e profissionalização, mas uma questão ainda hoje não resolvida no Brasil. Tanto que, resguardadas as exceções devidas, muitos profissionais da educação básica, apesar das constâncias e inconstâncias, como as do gira-mundo, por sensibilidade humana e protagonismo, ainda persistem na luta para dar forma e conteúdo à educação brasileira, em todos os níveis e em todos os lugares, deste contraditório e complexo Brasil continental.

Foram tantas as questões observadas no percurso histórico de interiorização da UFPA, que por superação pessoal e profissional, em seus diferentes Núcleos de Educação, antes, e nos *Campi* de Interiorização, depois,

faziam brotar e circular além de satisfação, prazer e afetividades, atitudes de enfrentamentos acadêmicos históricos, particularmente, em relação ao papel a ser assumido e desempenhado pela educação e pela universidade pública. Pensando sobre o que brotou ou resultou daquelas experiências, vejo que, hoje, talvez falte um pouquinho dessa atenção e estímulos, no pensar, no agir, na sensibilidade e no protagonismo da UFOPA, em seu Campus-Sede e em seus *Campi* regionais, e a outras IES formadoras, expressos em ações e atuações de servidores e ações dos estudantes, na perspectiva de ser garantido o respeito aos direitos humanos, sociais e culturais, com vistas ao desenvolvimento institucional e à formação, enquanto o retorno social tão necessário ao desenvolvimento regional e das pessoas. Mesmo porque, na sociedade atual, não mais apenas o desenvolvimento socioeconômico é valorizado na perspectiva da formação de mão de obra, mas precisa-se valorizar o humano, o intelectual, o ético, o político, o moral e o cultural, na perspectiva de uma formação plena e integral, que deve abranger todas as áreas do conhecimento. Algo que exige maior atenção, observação, avaliação e feedback institucional, pois, independente da sua natureza, a universidade de hoje não pode ignorar que se localiza em um dado contexto, a partir do qual fala, se manifesta e atua. No caso específico, a UFOPA não pode esquecer que se localiza e lida com um contexto de interesse de toda a humanidade – a Amazônia.

Escrevendo sobre limitações e saídas viáveis de antes, me vi pensando nas condições exigidas no mundo das tecnologias, da informação e comunicação midiática. Compreendo que no mundo atual, paradoxalmente, as carências, as limitações e os desafios, a serem superados pelas universidades de natureza pública, aumentaram ainda mais pelas adversidades, tendo em vista a mesma necessidade de antes – melhorar a oferta de educação superior garantindo acesso, permanência e conclusão ou terminalidade. Hoje, esse processo deve considerar as diversidades socioculturais, as tecnologias, as inovações, a comunicação e as mais diferentes fontes de informações, a exemplo do fomento da educação básica e superior, pertinente às questões afrodescendentes, indígenas, ambientais, especiais e tantas outras modalidades educativas, determinação que se faz presente em todas as formações, nas diferentes áreas do conhecimento.

Na atualidade, é louvável pensar em formações mais humanizadas, sensíveis à ambiência natural, à qualidade de vida e à existência das pessoas; com intervenções capazes de ajudar a reduzir a vulnerabilidade social dos mais carentes; de somar no empoderamento das comunidades tradicionais

e suas culturas; no aprender, ensinar e difundir usos sustentáveis que habilite pessoas para a gestão responsável do ambiente e da biodiversidade existentes nas terras indígenas e afrodescendentes; no ajudar na recomposição da auto sustentação das populações amazônicas diversas; e em contribuir para a proteção e preservação dos conhecimentos tradicionais e da cultura diversa dos povos nativos. Entretanto, como antes, se sabe que nem todas as unidades acadêmicas institucionais e nem todos os estudantes dispõem, e muitos não podem dispor, de todo o arsenal tecnológico e comunicacional, que a educação exige. Então, se antes a interiorização foi razão para críticas radicais pelas carências e limitações, o que pensar e dizer sobre o que se tem agora? O que podem fazer as IFES para superar as carências e limitações da atualidade? Na realidade tecnológica e midiática a saída é continuar cobrando do Estado melhores condições de funcionalidade.

Entretanto, registros históricos mais atuais continuam mostrando a indiferença do Governo brasileiro e das autoridades instituídas no trato com a efetivação qualificada da educação superior pública. No discurso, a intenção é habilitá-la para possibilitar o empoderamento humano, social, e ambiental e ajudar a produzir esclarecimentos, emancipação e a dignidade das pessoas, porém, as condições da prática desdizem isso de forma cruel.

Refletindo sobre a necessária presença da ES na Amazônia, entendo que esse problema persiste no País, porque autoridades e instituições continuam insistindo em não querer ver e compreender, principalmente os avaliadores, que as oportunidades sociais e educacionais têm relação direta com as condições sociais de vida. Tanto é verdade que, além da educação, o acesso a sistemas de saúde, à segurança e a tantos outros direitos sociais também devem ser garantidos de forma qualificada, por se tratarem de questões sociais diretamente relacionadas com o bem-estar de toda a sociedade, por suas populações específicas e ímpares. Sem esquecer que, no campo da educação, nesse caso, a educação superior, estudar continua demandando tempo e dinheiro, dois bens valiosos, ainda limitados e limitantes para a maioria dos brasileiros, de regiões como a Amazônia, razão de muitos estudantes continuarem dependendo de políticas públicas eficazes que os habilitem a prosseguirem nos estudos.

Outra questão que merece atenção é evidenciada tanto na literatura quanto na experiência: por falta de conhecimentos elaborados, populações iletradas não assimilam adequadamente as informações sobre seus direitos, não entendem a negação ou as razões destes não serem garantidos por mero descaso de quem deveria garanti-los. Penso que essa condição impos-

ta, apesar das mídias sociais, precisa ser razão de inquietações, discussões e debates, para serem geradas novas preocupações indutoras de otimismo e esperança em relação ao progresso humano e suas relações diversas. Questões dessa natureza, nenhuma universidade pode ignorar, por representar baixa produção de conhecimentos e bens, razão a mais para a problemática educacional regional não ser tratada de forma estática e dissociada, mas integrada às condições reais de vida e existência dos habitantes da Amazônia.

Portanto, é inquestionável, há importância em se considerar e reconhecer o papel da universidade pública, como propulsora de transformações mais avançadas, seja pela capacidade instalada em condições de ajudar na inserção do Brasil no cenário internacional, seja em relação ao desenvolvimento do País, suas regiões e seus estados, seja por garantir o desenvolvimento humano e ambiental sustentável, ou, ainda, seja pelas suas contribuições específicas vitais a mudanças de mentalidade, de postura, de atitudes e de comportamentos humanos.

Considerando a pertinência dessas questões, vejo que como a UFPA e a UFRA antes, a UFOPA e outras IES atuantes na região, agora, têm um trabalho intenso de ressignificação a realizarem, se pretenderem dispor à sociedade locorregional conhecimentos de base integral úteis para formar o ser humano, antes do profissional, cuja atenção é a totalidade do seu desenvolvimento biológico, cognitivo, afetivo, estético, ético, político etc. Ou seja, formar um ser humano construído na materialidade da vida, num processo histórico de autocriação, sensibilização, autonomia e emancipação, os cidadãos que a região precisa para progredir e se desenvolver social e culturalmente, responsáveis por si mesmos, aptos e habilitados a liderar, a empreender socialmente e a apreender continuamente.

Por isso, penso que, para além do senso de clareza histórica e de sua responsabilidade social regional e intrarregional a ser assumida gradualmente de forma responsável, a UFOPA ainda precisa consolidar o que hoje é concebido por "universidade" enquanto instituição social, um espaço geral e abrangente, no qual decisões formativas e políticas são tomadas para integrar ciência, tecnologia e inovação e tradição, a partir dos contextos em que se situam as suas principais referências: a missão que a secularizara; a visão de futuro que a mobiliza; e a sua identidade própria ou a sua marca singular, o seu perfil particular exclusivo, aspectos reveladores do seu diferencial como IFES que forma com pesquisa, produz ciência e tecnologias, respeitando, preservando, valorizando tradições e diversidades socioculturais regionais.

Como não tive a intenção de expor ou constranger, mas sim chamar à atenção para questões que acredito ainda precisam ser percebidas, repensadas ou revistas, mesmo sabendo que não cabe pensar a UFOPA como redentora ou salvadora da pátria, como se diz popularmente. Quero reafirmar que a vida acadêmica e administrativa da UFOPA segue o seu curso dentro da normalidade institucional, uma vez que, em conformidade com as suas possibilidades reais, a IFES vem se empenhado na busca pela excelência dos seus cursos (Graduação e Pós-graduação) e de sua produção científica, tecnológica e de inovação. Entretanto, acredito que por responsabilidade social e científica, a IFES ainda precisa se habilitar para ajudar de forma mais efetiva a sua área de abrangência geográfica, se intencionar contribuir e ou questionar projeções voltadas para o desenvolvimento social regional. Afinal, como nos dizia o bom e velho Marx e o Engels (1932) "o critério de verdade é a prática", em referência ao compromisso histórico com a realidade, e nos alertava o bom e velho Bobbio (1992) "a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação", não obrigação somente das populações, mas, exponencialmente, do Estado e suas instituições sociais, na produção da coerência estatal e institucional, em atender o "bem comum". No caso, obrigação que, na prática, se expressa no atendimento às necessidades e aos interesses da sociedade regional interiorana e daquelas populações mais desfavorecidas social e educacionalmente, também se pretender progredir para ultrapassar a condição de "universidade necessária", e transformada, alcançar o status de "universidade emancipatória", condição característica de uma universidade pública marcada pelo compromisso com a educação brasileira no todo.

Além das razões acima expostas, vejo que a UFOPA ainda precisa agir e somar, compondo e fortalecendo as lutas sociais, políticas e éticas, por melhores condições de vida e existência, contribuindo positivamente na superação das condições de exploração, discriminação e sujeição, que ainda marcam a "ferro e fogo" o interior do estado. Para dar conta de tamanha responsabilidade social, a Universidade precisa definir e forjar a sua identidade amazônica, para ganhar densidade, previsibilidade e abrangência de conhecimento como formadora, fornecedora e produtora de conhecimento e saberes. Condições imprescindíveis para sustentar e assegurar retorno à sociedade, o que exige maior atenção a processos de planejamento e avaliação institucional, com o objetivo de tomar decisões mais eficientes e eficazes, perspectivas que, por minha, compreensão exigem avaliação, no intuito de a universidade saber se as suas práticas estão, decididamente, assegurando o retorno social à prática empreendido pela sociedade e suas populações.

Mesmo sabendo que a expansão de uma IFES, para fora de sua sede, não depende apenas de vontade institucional – por mais autônoma que esta possa ser, e, por mais bem-intencionada que seja a sua gestão acadêmica e administrativa, pois, a definição das políticas institucionais de expansão, historicamente, é submetida a condições supraestruturais, de bases orçamentárias e financeiras, quase sempre a depender da política partidária de governo, que pode viabilizar ou inviabilizar muitas iniciativas –, ouso defender que essas condições não podem ser razão para justificar a falta de atenção a questões básicas, como o desenvolvimento da sociedade e das pessoas. Como vimos, a história registra e a experiência evidencia, como para resolver condições limitadas e limitantes, as IFES são orientadas a buscarem, por autonomia e iniciativa institucional, saídas viáveis, com criatividade e sabedoria, estabelecendo pactos, parcerias, termos de cooperação e convênios, inclusive, com a iniciativa privada. Embora, como referido, em âmbito público, a parceria privada seja altamente questionável, pelo risco que representa ao patrimônio público, como saída viável no Brasil, principalmente, pelas condições impostas àquelas regiões mais distantes geograficamente dos centros urbanos.

Assim, por minha compreensão, um dos grandes desafios posto à UFOPA e às demais IES da região, é aprender a produzir simbiose tão complexa e paradoxal, mas, inexoravelmente, tão necessária às próprias instituições e à região. Penso que a forma mais eficiente de reverter esse quadro limitado e limitante é paradoxal, porque a saída é tornar a educação superior pública uma experiência de formação ao alcance de todos, ou daqueles que buscam por essa formação, o que necessariamente, implica expandir as estratégias viabilizadoras do acesso, permanência e conclusão das formações graduadas e pós-graduadas. A experiência me mostrou e me ensinou, que visando a essa finalidade, se torna imprescindível observar, analisar e compreender, a dinâmica do jogo de poder reinante na Amazônia e no País, suas diferentes formas de manifestação e as motivações profundas em disputas. Por ser no desdobramento das disputas em jogo – por mais difíceis que possam aparentar ser –, de onde podem brotar as melhores possibilidades para gerir, gestar e produzir resultados e impactos acadêmicos positivos na e para a instituição e a região.

Nessa perspectiva, entendo que a UFOPA precisa superar o desafio e continuar a ampliação da educação superior pública, na região e nas intrarregiões dos seus *Campi*. Preferencialmente, com formação em cursos presenciais, mas, se necessário, usando, inclusive, os recursos da Educação

a Distância (EaD), com atenção à qualificação da formação, na perspectiva de assegurar o prosseguimento seguro nos estudos superiores. A decisão por expandir e democratizar essa educação continua sendo um fator imprescindível, também pela necessidade de superação ao atraso cultural histórico que ainda marca e discrimina a Amazônia, ao ponto de, na atualidade, ainda ser produzida e difundida uma visão imaginária e cinematográfica sobre a região, que continua sendo apresentada ao mundo como um território muito belo no papel, em lindas fotografias, painéis, vídeos e em tantos outros recursos técnicos, tecnológicos e artísticos, mas ainda não a Amazônia real e suas populações reais, suprimidas pela sua fauna, sua flora, seus rios e seu subsolo.

Por essas perspectivas e expectativas, ouso pensar a UFOPA no futuro, como uma universidade que, por equivalência social e política, se tornará um "totem amazônico", referencial de conhecimento e sabedoria na, para e sobre a Amazônia, que transfere, produz, qualifica saberes, progresso humano, educacional e ambiental, portanto, superando a proposição de formar mão de obra, visando dar suporte para o desenvolvimento socioeconômico. Processo que por sua consolidação como ente público regional, se expressará na segurança de quem sabe que em contextos como o amazônico, mesmo se reconhecendo que o conhecimento elaborado, tem poder para mudar vidas e realidades, aqui o domínio e a produção científica e tecnológica não bastam, por não serem suficientes para se conhecer e se explicar uma região tão diversa, complexa e meandrosa, onde existe muita sabedoria ancestral e muito ainda a ser desvelado, esclarecido e explicado.

Pelas leituras realizadas e memórias escavadas, foi possível observar configurações diversas, como: os tempos; as estratégias políticas; os discursos e muitas falas difusas, que permeiam projetos de crescimento e desenvolvimento no País, usando para isso a presença da ES pública, como propulsora desse progresso e desenvolvimento, e a sua interiorização como instrumento social e político possível, útil a essa finalidade, como se viu no processo de reconstrução nacional, que marcou o ideário militar dos governos ditatoriais (1964 a 1985). Esse conhecimento me fez ver melhor a importância do papel desempenhado por cada IFES – a UFPA, a UFRA e a UFOPA – em seus espaços de tempo e suas ações voltadas para a transformação social, expressam atitudes de superação das resistências internas e externas próprias e das adversidades regionais. Cada uma do seu jeito, no seu espaço de tempo, a depender das suas condições próprias, suas percepções reais, suas possibilidades e suas formas distintas de caminhar, têm contribuído

significativamente para reduzir as assimetrias regionais. Na sua maneira própria de fazer acontecer, cada instituição tem procurado dar visibilidade a projetos que buscam o desenvolvimento social sustentável para a Amazônia e o Pará, atendendo a um propósito regional comum, que além de vislumbrar a projeção regional, também contribui com a inserção do Brasil no cenário educacional internacional, de forma competente e qualificada.

A busca teórica foi reveladora sobre o fato de, na Amazônia Legal, ainda ser comum, sermos impassíveis e alheios, acostumarmo-nos à negação de direitos sociais. Talvez, por faltar-nos a consciência amazônida, ou porque a falta e o sofrimento nos ensinam pouco ou não ensinam nada, como é comum ouvir os mais experientes dizerem. Mas, Freitas (2000) me ensinou que apesar de todas as dificuldades postas, nós humanos somos capazes de buscar e criar inéditos-viáveis à realização de nossos sonhos possíveis, bastando, para isso, encontrar novas formas de ver a realidade, para além dos nossos olhos, e persistir, algo que até parece fácil, porém, não o é, mas também não é impossível. Aprender isso me mostrou como é maravilhoso poder aprender sempre.

No campo da educação pública, indistintamente, penso que é dessa forma de ver a realidade, que vem a resistência profissional e a teimosia de muitos professores, que continuam lutando por mudanças favoráveis à sociedade e às pessoas, e, talvez resida aí, também, a busca incansável por novas possibilidades, inventando e reinventando, criando e recriando, querendo ser e sendo, de modo a superar os medos, que por vezes nos imobilizam profissionalmente, inviabilizando a nossa ousadia e a nossa agressividade natural, vista e dita por alguns como algo negativo, que diferente desta forma de ver é tão valiosa para seguirmos em frente, firmes como servidores públicos que atendem ao povo brasileiro.

Aprendi com a mesma autora (Idem), ser preciso firmar o saber profissional sobre a educação por si, não apenas por ser instrumento suficiente para a transformação social na qual se acredita e que se busca, mas por firmar esse saber como humanos conscientes e comprometidos, um saber indicador sobre o professor ou o educador ser sim, alguém capaz de transformar a sociedade, não pelo mero discurso, mas por meio das práticas profissionais responsáveis que realiza, e, ao transformar os seus atos em atos educativos, políticos, éticos e de esperança no ser humano e no que há de vir a ser. Afinal, a história humana mostra, e, a essa nossa história nos mostra também, que a distância entre o sonho e a realidade é o espaço da luta e da persistência para a conversão do sonho em realidade.

Foi assim que escrevi a narrativa, para além de ver esta obra ganhar validade social e histórica, por ter vivido e por sentir orgulho dessa experiência protagonizada ao lado de tantos outros parceiros de profissão e vivência, por décadas. Como digo no prólogo, também vi no convite aceito a oportunidade de registrar a minha gratidão de ex-estudante, ex-professora e ex-gestora, por isso, registro a minha mais profunda gratidão à "Grande Águia", que me formou e encaminhou profissionalmente no universo acadêmico e do conhecimento científico, e, à UFOPA, nossa linda "pérola", que me acolheu e onde virei a página da minha agenda profissional efetiva. Obrigada! Por me ensinar a prender. Para, depois, aprender a ensinar. E, com isso, continuar aprendendo... e ensinando.

Aproveito também para apresentar o meu apreço, aos meus professores de antes e colegas de trabalho depois, os da Sede/Belém e os parceiros de luta e trabalho do Campus/UFPA/Santarém, porque, sem falsa modéstia, juntos fomos capazes de concretizar a presença da UFPA, no interior do Pará. Soubemos representá-la no estado e no País, em um tempo, quando o "pouco" fazia o "muito" possível, em uma realidade na qual o salário de um político regional e local, sem formação superior e nem mesmo com ensino médio, era e é maior do que o salário de um professor, que estuda por anos para se qualificar e contribuir na formação qualificada dos brasileiros. Aos servidores da UFOPA, em particular os professores, que, em diferentes perspectivas, juntos também tentamos acertar e, por vezes, fizemos a coisa certa, em condições muito limitantes. Foram tantos os profissionais com quem tive a satisfação e o prazer de trabalhar, conviver, aprender e, talvez, ensinar, observando e refletindo sobre diferenças e semelhanças, perspectivas de vida e diferentes formas de abordar a vida e a existência, a realidade regional, a educação, e as diferentes formas de pensar a formação de pessoas, para beneficiar a nossa região, ainda com carências extremas.

Foram tantas experiências e vivências ricas que me ensinaram, inclusive, a compreender melhor "como" e "porque" a história da educação superior, na região, por vezes, se esvai entre os dedos de quem não a conhece ou não reconhece a sua importância e relevância para as populações interioranas. Aprendi tantas outras ricas lições, por isso sou grata a todos aqueles e aquelas que de alguma forma, me ajudaram a crescer e melhorar como pessoa e profissional e aos que eu, por ventura, tenha ajudado nas trocas de conhecimentos e experiências, seja por vivência ou convivência no dia a dia institucional, e àqueles e àquelas que eu não satisfiz ou desagradei, quero dizer que não sou nenhum ser especial, sou apenas humana.

Apresento o meu tributo a todos os professores brasileiros, que, por seus trabalhos e empenhos, tornam a educação brasileira possível, fazendo a diferença, mesmo em contextos nos quais as condições são adversas e as piores possíveis. Profissionais decididos e apaixonados, que ajudam a formar pessoas, para pessoas melhorarem sociedades, países e o mundo. Na Região Oeste do Pará, sei que existem profissionais que fazem a diferença educando pessoas, muitos apesar de lidarem, cotidianamente, com as malfazejas "patologias políticas", presentes nas escolas públicas da região. São profissionais capazes de ajudar a melhorar relações tão desfavoráveis, para assegurar o crescimento e o desenvolvimento de pessoas, da educação e da sociedade, em favor do vasto continente amazônico e o brasileiro.

Ao cumprir essa responsabilidade-missão, aprendi que cada momento histórico pode implicar uma percepção acerca do passado e das expectativas para o futuro, a partir de decisões tomadas no presente, lógica que independente da razão, jamais será conhecida em todas as suas possibilidades futuras, da mesma forma como não é possível controlar todas as informações disponíveis no presente, exatamente porque essas possibilidades e informações se movem em um tempo que é irreversível e irrevogável – o tempo da história e da memória.

Buscar, escavar e construir a presente narrativa não foi tarefa fácil, principalmente, pelo desejo de referenciar personagens esquecidas pela história tradicional e formal, com pouca ou nenhuma referência em muitas produções, inclusive, de base acadêmica, também por pautar os meus relatos sustentados na veracidade. Além disso, por me envolver numa questão complexa que foi mesclar subsídios de outros autores e seus relatos historiográficos, com elementos da minha própria experiência pessoal e profissional. Contudo, mesmo brincando de ser autora e narradora, tive o enorme desejo de acertar e de fazer o meu melhor possível, espero ter conseguido e consiga atender às expectativas diversas.

Engraçado. Começando a encerrar a missão, ao olhar para trás, vejo feliz a concretização do sonho idílico de uma região, sonhado coletivamente por suas populações, para superar a exclusão educacional a que estiveram submetidas. Vejo se quebrar "o silêncio dos inocentes", e uma nova trajetória histórica despontar para todos. Vejo uma linda "Pérola" ainda com um longo caminho a percorrer, rumo à superação de tantas adversidades e desafios, mas sendo moldada e empenhando-se em seu aperfeiçoamento acadêmico, científico e extensionista. Todavia, vejo também com pesar que a inclusão social regional continua sendo uma questão, na expectativa de

ações e atuações teimosas, criativas, duradouras e responsáveis, de profissionais competentes, de cidadãos e de lideranças comprometidas com este social regional ainda tão sofrido.

Informo a quem chegou até aqui, que lá onde busquei e encontrei essas memórias, existem tantas outras guardadas em muitos corações e mentes. Portanto, essa história linda não termina aqui, porque ainda há muito a ser contado. Espero que as memórias reapresentadas tenham conseguido evidenciar, que história e memória são presentes quando interferem no presente, e fazem bem mais do que se consegue ver e imaginar, seja por conterem a possibilidade de acesso a inúmeras aprendizagens, ou seja, porque mantêm guardados conhecimentos e experiências, perguntas e respostas, além de questões que, se afloradas, para o bem ou para o mal, podem exercer influências decisivas não só no agora, mas para o futuro.

Valeu a pena refazer e reviver essa longa trajetória histórica, linda e valiosa, rememorá-la foi tão prazeroso como foi antes protagonizar as ricas experiências de aprender e ensinar e de ensinar e aprender. Por isso, também agradeço a cada ex-estudante e ex-colega servidor (a) que junto comigo, em pensamentos e lembranças alegres e tristes, me ajudaram a buscar e a recompor essa história que é também a nossa história.

A caminhada foi longa e cansativa, mas foi revigorante refazê-la, quebrando um pouco a literatura informativa, que foca resultados, sem contexto e sem participação da gente do povo, para narrar tantos eventos e acontecimentos importantes e notáveis. A tarefa foi complexa e meandrosa, mas acho que consegui empreendê-la e reapresentar o que me propus. Sou grata ao querido Professor Dr. Hugo Alex Diniz, pelo desafio proposto, e ao meu Deus, pela oportunidade de viver e poder arquitetar essa minha versão autoral, de uma história linda, encantadora e valiosíssima, que, verdadeiramente, merece ser lembrada.

Sigo pela estrada da vida. Quem sabe ainda voltarei a escrever mais um pouquinho dessa história, que é também a minha história e a de tantos outros ex-servidores, ex-professores, ex-estudantes, cidadãs e cidadãos individuais e coletivos da região. Obrigada, leitor, que me acompanhou até aqui, nesta viagem pela história, pois foi para você que esta obra foi pensada e escrita.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História, 2007. Bauru, SP, Edusc.

AMORIM, C. R. T. C.; CASTRO, M. C.; MACHADO, R. A.; OLIVEIRA, A. C. de. O contexto da Imprensa Alternativa na Amazônia no período da ditadura militar (1964-1985) - UFPA, Belém /PA. *In*: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**; XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Palmas/ TO, 2012.

BAMPI, Aumeri Carlos; DIEL, Jeferson Odair. O Modelo Multicampi de Universidade e suas relações com a sociedade. *In*: **XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, p. 1-15, realizado na Facultad Regional Buenos Aires – FRBA**, da Universidad Tecnológica Nacional, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114920/2013281%20%20O%20modelo%20Multicampi%20de%20universidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: maio 2021.

BARCELLOS, Jorge. **As Políticas Educacionais no Brasil: apontamentos para sua história**, 2012. Disponível em: http://www.academia.edu/2251534/As_Políticas_Educacionais_no_Brasil_Apontamentos_para_sua_historia. Acesso em: abril 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: RJ, 2019.

BECKER, B. K. **Amazônia** . São Paulo: Ática, 1998. 112 p. (Série Princípios, n. 192).

BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia: a nova fronteira de recursos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia: estudos avançados**. São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005.

BELLO, Enzo; FERREIRA, Lucas Pontes. **Clínicas de direitos humanos no Brasil: um estudo sobre seu processo de implementação e funcionamento na prática e no ensino jurídico** (2018). Disponível em: https://www.even3.com.br/iiifncj/. Acesso em: agosto 2022.

BRASIL. Casa Civil - **Lei n. 8.906/1994, de 04 de julho de 199**4. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – Brasília: DF, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020**. Brasília – DF, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaodoSNPGnodeceniodoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Formação de Docentes da Educação Básica - DEB. **Manual Operativo do Parfor 2014**. Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em: set 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 143, de 24 de julho de 2023** - designa Comissão Especial de apoio à elaboração do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG – 2024-2028). Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato--administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12424. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 224, de 23 de setembro de 2019** – dispõe sobre a recriação da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília - DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/07032022EvolucaodoSNPGnodeceniodoPNPG20112020ISBN-Web.pdf. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria n. 259/2019, de 17 dezembro de 2019** - Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); publicado no **Diário Oficial da União**, de 19 de dezembro de 2019. Edição: 245; Seção: 1; p. 111.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 156/2014, de 28 de novembro de 2014** - Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós--graduação – PROAP. Brasília - DF, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. v. I. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013** - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES. Brasília - DF, 2013.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: Tendências de Educação Superior para o Século XXI - 1995**. Paris - França, Anais - UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades brasileiras: tradução de Maria Beatriz R. de O. Gonçalves – Brasília: DF; UNESCO/CRUB, 1999.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Educação Superior - 1998**. Paris (FR): UNESCO. Brasília: DF, 1998. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view. Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília - DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: out. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009** - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências

BRASIL, **Decreto n. 8.752/2016**. Brasília - DF, 2009 - estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 10 de maio de 2016,

BRASIL. **Decreto n. 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012** - Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília - DF, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6.096/2007, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Diário Oficial da União, de 25 de abril de 2007. Brasília - DF.

BRASIL. **Decreto n. 34.638/1953, de 17 de novembro de 1953** - Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Brasília - DF. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 21.321/1946, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: out. 2020.

BRASIL, **Decreto n. 19.851/1931, de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil [...] observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE. **Censo Demográfico 1991. Brasília - DF**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-19916.html?=&t=publicacoes. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados 2020**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados 2019**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados 2012**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=15. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012** - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília - DF, 2012.

BRASIL. **Lei n. 12.085/2009, de 5 de novembro de 2009** - 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. Brasília - DF, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Presidência da República. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 12 agosto de 1971. Seção 1, p. 6377. Brasília - DF.

BRASIL, **Lei n. 5.727/1971, de 4 de novembro de 1971** - Dispõe sobre o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974 Publicado no Suplemento do Diário Oficial, de 17 de dezembro de 1971. Brasília – DF. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicações-oficiais/catálogo/medici/i-pnd-72-74. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 29 de novembro de 1968. Seção 1, p. 10369. Brasília – DF.

BRASIL, **Lei n. 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: DF. INEP/Pará, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. E**volução do Ensino Superior - graduação 1980 – 1998**. Brasília - DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. I PNPG - **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília - DF, agosto 2021; Conselho Nacional de Pós-Graduação; Departamento de Documentação e Divulgação.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria - Geral. **Relatório Geral do MEC - Exercício de 1981**: Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento - SEPLAN/SG (Abordagem Descritiva). Brasília - DF,1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Mapa da Educação Superior – MEC**; INEP. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação: **A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003 – 2014**; MEC/SESU. Brasília - DF; 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Balanço da Gestão da Educação 2003 – 2010**. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/indicadores_agregados.php. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Educação: Estatística dos Professores no Brasil - 2003**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor/2003. Acesso em: mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília – DF, 2001. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 e dá outras providências. Brasília - DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.611/2002, 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. Publicada no Diário Oficial da União em 24/12/2002. Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 010.172/2001, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e dá outras providências. Brasília - DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 106, de 2 de março de 2012** - estabeleceu a criação da Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Brasília - DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/07032022EvolucaodoSNPGnodeceniodoPNPG20112020ISBNWeb.pdf. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 96/ 2013, de 18 de julho de 2013** - Aprova, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – Capes. Distrito Federal - DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Executivo - Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade**. Brasília - DF; 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/relatorioexecutivo.pdf. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Diretrizes Gerais**. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria n. 552 - SESu/MEC, de 25/06/2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24/04/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). **Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior 2004/2006**. Brasília - DF. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes_acs.pdf. Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESU). **Portaria n. 410/2008, de 3 de junho de 2008** – Institucionaliza a Comissão de Implantação da futura Universidade (UFOPA). Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - **Portaria n. 400, de 15 de agosto de 2013** – Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. O Programa Desenvolvimento da Amazônia Legal. *In*: **Relatório Anual de Avaliação - PPA 2000-2003**. Exercício 2002

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.436 - GM, de 21 de setembro de 2017** - Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília - DF, 2017.

BRASIL. Parecer CFE n. 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. *In*: **Revista Brasileira de Educação** - set /out /nov /dez. 2005, n. 30.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília - Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Brasília - DF, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. CAPES. Brasília – DF, 2012.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei n. 2.879/2008** - 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 - Relatório da Comissão de Educação e Cultura; Relator: Deputado Lira Maia. Brasília - DF, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária** - Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Manaus - AM, maio de 2012.

BRASIL. **Portaria n. 752/1997, de 02 de julho de 1997** - Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades. Brasília - DF, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 12.085/2009** - 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. Anexo: Quadro de Pessoal Efetivo e EM Interministerial n. 00332/2007/MP/MEC, de 11/12/2007. Brasília - DF, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n. 213/2006** - Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com sede na cidade de Santarém, no Estado do Pará - Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania; Relator: Senador Eduardo Azeredo. Brasília - DF, 2007.

BRASIL. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 11, n. 23, março de 2014. Brasília – DF: CAPES, 2014.

BRASIL. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012: Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07/2018, de 18 de dezembro de 2018** - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília - DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1/2018, de 6 de abril de 2018** - Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei n. 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília - DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 9/2004, de 29 de setembro de 2004** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM. **Proposta de trabalho da coordenação de educação e desenvolvimento regional – "Projeto Norte de Interiorização" e Sistema de Informação Científica e Tecnológica da Amazônia (INFORMAM)**. Belém - PA, 1987.

BRASIL, Walterlina. Cooperação Interuniversitária Amazônica no Brasil: Premências, Carências e Urgências. *In*: ARAGON, Luís E. (Org.). **20 anos de desenvolvimento da Educação Superior na Amazônia: uma contribuição para a Conferência Regional da Educação Superior – IESALC/ UNESCO**. Belém: EDUFPA, 2008 (p. 69-155).

BRASIL. **Uma Escola do tamanho do Brasil** (Comitê Lula Presidente). Brasília - DF, 2006. Disponível em: http://www.construindoumnovobrasil.com.br/images/downloads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf. Acesso em: jun. 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BURLAMAQUI, C. T. Melhora o Processo educacional no Pará, com a implantação do FUNDEF. In. **Diagnóstico Educacional do Pará 1999** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais n. 4).

CALEIRO, A.; REGO, C. **Impactes das Instituições de Ensino Superior no Território: estudo do caso da Universidade de Évora** - Documento de Trabalho n. 2003/02 **–** janeiro de 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305719912_Impactes_das_Instituicoes_de_Ensino_Superior_no_Territorio_Estudo_do_caso_da_Universidade_de_Evora/link/579b842008ae80bf6ea3422b/download. Acesso em: out. 2020.

CAMARGO, A. M. M. de. **A Universidade na Região Amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 1997**.**

CARLET, Flávia. Advocacia Popular: práticas jurídicas contra hegemônicas no acesso ao direito e a justiça no Brasil. *In*: **Revista Direito & Práxis** - Rio de Janeiro: RJ; v. 06, n. 10, 2015.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. O Projeto de Interiorização da UFPA (Palestra) *In*: **Comemoração dos 25 anos do Projeto de Interiorização** – Centro de Convenções Benedito Nunes. Belém, 16 de dezembro de 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel Forense-Universitária. Rio de Janeiro, (1982). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecaonlinedahisfj.

wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/certeau-m-a-escrita-da-histc3b3ria.pdf. Acesso em: jan. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Folha de São Paulo, 6 jul. 1977. *In*: PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, set-dez, 2003.

COLARES, A. A. **Sociedade e Educação em Santarém - PA: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969/1984)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: SP, 1998. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9236. Acesso em: nov. 2020.

CORRÊA, P. S.; BARRETO, E. A. **Ensino Médio no Estado do Pará segundo as Estatísticas Oficiais: impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o Século XXI**. Paper do NAEA 122 – Belém/PA, agosto de 1999.

CORRÊA, Paulo Sergio de Almeida. **A Reforma do Estado nos anos 90 e suas implicações às políticas públicas educacionais na Região Amazônica**. Paper do NAEA, n. 154, 2000.

COSTA, W. M. de; BECKER, B. K.; ALVES, D. S. (Org.). **Dimensões Humanas da Biosfera-atmosfera na Amazônia** – São Paulo: SP; Editora da Universidade de São Paulo/SP, 2007.

COSTA, M. R. S. da. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPA. Belém/PA, 2014.

COSTA, M. R. S. da. **Relatório Geral do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) 2015 a 2017 -** UFOPA. Santarém/PA, 2017.

DAMASCENO, Alberto (Coord.); PINTO, M. M. S.; VIANA, T. M. S. **Guia para a história da educação em Santarém – volume 2: Noticiário jornalísticos de 1964 a 1971** (Síntese preliminar). UFPA/ Santarém. Santarém, 1995.

DELFRATE, C. R. C.; SANTOS, S. A. G. dos.; TUPICH, S. B. et al. Política multicampi da UEPG: um estudo de caso. *In*: PEIXE, B. C. S.; HILGEMBERG, C. M. de A. MELATTI, G. A. *et al*. (Org.). **Gestão de Políticas Públicas no Estado do Paraná**. Curitiba: RS. Progressiva, 2008.

DELORS, Jacques. *et al*. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução: José Carlos Eufrázio – São Paulo: SP, Cortez: Editora, 1998.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. UFG. Goiânia - GO, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 29, n. 104 - Especial p. 891-917, out. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: dez. 2022.

ENCONTRO DE REITORES SERÁ EM SANTARÉM. *In*: **Jornal Impacto**, n. 122 – Santarém - PA, de 30 de maio de 1997, p. 14.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: SP. Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: RJ, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Projeto Sonho Possível: formação permanente do educador. *In*: **Sonho Possível Revista de Educação Popular**. Canoas: Centro Universitário La Salle; NUPEP, v. 1, n. 1, p. 16-20, abr. 2000.

FREITAS, M. R. M. **Universidade Multicampi – conhecimento e tecnologia em favor do desenvolvimento do Pará – 2001-2005**. UFPA. Belém/PA; EDUFPA, 2005.

FURTADO, J. A. A Formação Profissional e a Teleducacão. *In*: **Relatório do Seminário Nacional Teleducação na Formação Profissional;** Série Documentos, 1; Ministério do Trabalho; Ministério da Educação e Cultura; Fundação CENAFOR e PRONTEL, São Paulo, 1978. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/ emaberto/article/view/2241/1509. Acesso em: out. 2011.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. *In*: MACEBO, D.; SILVA JR. J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas/SP, Alinea - ANPED, 2008.

GOMES, Izabel Cristina Colares. **O processo de criação de uma Universidade para a Amazônia: os bastidores da construção da UFOPA**. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento), Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos estudos Amazônicos. Belém - PA, 2011.

GONÇALVES, M. T. A. A. **O Ensino de Ciências e Formação de Professores marcas da diferença**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, São Paulo, SP, 2000.

GURJÃO, Suzana Regina. **Universidade Multicampi/UFPA: um Modelo de Mudança Organizacional** - Belém/Pará. Monografia de Pós-Graduação, apresentada à Universidade Federal do Pará, 2003.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **História da Agricultura na Amazônia: da era pré-colombiana ao terceiro milênio** – Brasília: DF; Embrapa Informação Tecnológica, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. **As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul**. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: jul. 2020.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *In*: **Revista Adusp**, maio de 2005.

LEYENDECKER, Ernesto. **Universidad y dependencia**. Buenos Aires - Guadalupe, 1974 (Coleccion La Dependencia Argen). Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Universidad_y_dependencia.html?id=uZ02AAAAIAAJ&redir_esc=y. Acesso em: jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo - SP: Cortez, 2006.

LOBO, G. M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. A Expansão e Interiorização da Pós- Graduação Stricto Sensu no Nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as Metas 13 e 14 do PNE. *In*: **REVELLI. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação**, v. 12, 2020.

LOURENÇO, José Seixas. **Ufopa 10 anos: concepção, estruturação, implantação**. Santarém/PA, 2019 (Coletânea de registros divulgados pela Coordenação de Comunicação de Ufopa).

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. *In*: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015, p. 66 -78.

MAINARDES, J. Ciclos de Formação. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte – BH: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/85-1.pdf. Acesso em: dez. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/. Acesso em: nov. 2021.

MEDEIROS, L. das G. M. O REUNI – **Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**; Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2012.

MOREIRA JR., Antonio Gomes. O Centro de Educação e a interiorização da Universidade. *In*: **Recortes em Educação**, v. 1, n. 1. Belém: UFPA, 1985.

MOURÃO, Leila. Interiorização da UFPA diminuindo distâncias. *In*: **Revista Cuíra, Seção Universidade e Sociedade: Laboratório de Biologia de Análise Ambiental de Santarém**. Santarém, 1995 (p. 10-15).

MOURÃO, Leila. Interiorização: Estado terá novas universidades. *In*: **Espaço Universitário**, n. 6 – 1ª quinzena/julho de 1995 (p. 6 - 7).

NEZ, Egeslaine de.; SILVA, Richellé Timm dos Passos da. Levantamento de Universidades Multicampi das regiões Sul e Centro-Oeste. *In*: **Comunicações, Piracicaba**, ano 22, n. 2, p. 51-64, jul-dez. 2015. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas- unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2165. Acesso em: out. 2020.

NIQUITO, T. W.; RIBEIRO, F. G.; PORTUGAL, M. S. **Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/839. Acesso em: jun. 2020.

NUNES, João Batista Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Uma história de 40 anos do Clube de Ciências da UFPA**. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/enacc/230062-uma-história-de-40-anos-do-clube-de-ciencias-da-ufpa/. Acesso em: julho 2022.

OLIVEIRA, I. E. A. de; BERTOLO, S. de J. N.; MESCOUTO, J. V. da S.; VILHENA, A. C. V. A história da construção identitária de professores do ensino superior. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, número especial, p. 235-246, out. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639965. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C.; MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios** – Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 71 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 23).

OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M.; GATTI JÚNIOR, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. *In*: **Cadernos de História da Educação** - v. 1. n. 1 - jan/dez. 2002.

OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Ensino Superior: uma análise da expansão no Sudoeste do Paraná**, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/marlizerubinoliveira.rtf. Acesso em: out. 2013.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei n. 5.351, de 21 de novembro de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará. n. 25.874. Belém – PA, de 28 nov. 1986.

PARÁ. Governo do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Diagnóstico Educacional do Pará 1999**. (Série: Estatísticas Educacionais n. 4). Belém - PA.

PARÁ. Governo do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Diagnóstico Educacional do Pará 1996 – 1997**. (Série: Estatísticas Educacionais n. 2). Belém - PA.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. **Relatório Anual 1995**. (Série relatórios educacionais – n. 1). Belém - PA, 1996.

PARÁ. Governo do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação 1995 – 1999**. Belém – PA; outubro de 1995.

PARÁ. Governo do Pará. Secretaria de Estado de Educação, março de 1996. **Relatório Anual 1995**. Série: Relatórios Educacionais – n. 1. Belém - Pará.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Protocolo SEDUC-IES**, janeiro de 2009.

PARÁ. Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas – SEDOP. **Estudo de Delimitação da Região Metropolitana de Santarém**. (Série Regiões Metropolitanas, n. 03). Belém – PA, 2017.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Importância e Significado das Cidades Médias na Amazônia: uma abordagem a partir de Santarém (PA)**. Dissertação (Mestrado em em Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém/Pará, 2004.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. *In*: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, pp. 727-756, Campinas, 2004.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e Formação. *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/j8XvTYBCW9nXr-Cp3kvkQw5z/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: fev. 2022.

PRADO JR, Arnaldo. Os 35 anos da Universidade Federal do Pará (2). *In*: **O Liberal. Caderno: 2º**; p. 06, Belém, 11/03/1992.

REGO, R. V.; SANTOS, H. A. P. dos; PEREIRA, L. L. S. Saúde da população ribeirinha: um relato de experiência de acadêmicos de saúde a bordo da Unidade Fluvial - Barco Abaré, Santarém, Oeste do Pará. *In*: 4º Congresso Brasileiro de Política, Planejamento e Gestão da Saúde, IV. **Anais [...]** ; ISBN: 978-65-89463-09-2.

RELATÓRIO DE GESTÃO. **Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA)**. Francisco José Ruiz Marmolejo (Secretário-Geral). Brasília: DF – Brasil, julho de 2007 a julho de 2008.

RIBEIRO, Nelson. **Universidade Federal do Pará: uma experiência de regionalização**. UFPA. Belém, 1976.

RIKALSKI Tatiane de A. M.; TEIXEIRA, Janaína de S. A diversidade das pesquisas históricas e sua contribuição para renovação da prática pedagógica. *In*: **Revista Latino-Americana de História,** v. 2, n. 6 – agosto de 2013 (Edição Especial PPGH-UNISINOS).

RODRIGUES, J. C.; FILHO, J. S.; NETO, A. O. O rural e o urbano na Amazônia metropolitana: reflexões a partir de Ananindeua. *In*: **Revista NERA**; ano 21, n. 42, pp. 256-280. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5695/4301. Acesso em: maio 2022.

RODRIGUES, Ronaldo de Oliveira. Pós-graduação na Amazônia: o desafio de formar (em) redes. *In*: **RBPG**. Brasília, v. 11, n. 23, p. 19 - 45, março de 2014.

SANFELICE, José Luís. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. *In*. **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gbbDzdJ5JJMVSMLtC57qZ9L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: out. 2021.

SANTOS, C. R. G. dos.; SALGADO, M. S; PIMENTEL, M. A. da S. Ribeirinhos da Amazônia: modo de vida e relação com a natureza. *In*: **V Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais, Políticas públicas e caminhos para o desenvolvimento**, 2012. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor2012/3D.html. Acesso em: dez 2022.

SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores**. Porto Editora: Porto, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2 ago/dez. 2010 (p. 4-17).

SAVOYE, Antoine. Análise institucional e pesquisas sócio históricas: estado atual e novas perspectivas. *In*: **Mnemosine v.3, n.2 p. 181-193 (2007)**. Artigos Parte Especial. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41329/28598. Acesso em: dez. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, 2008, v. 29, n. 105.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional,** 3. ed. Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2004.

SILVA, Ester Framarin de S.; RAYMUNDO, Gisele Pontaroli; e BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. *In*: **Revista Diálogo Educacional**, v.3, n.5, p.87-103 - jan/abril, 2002. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/issue/view/505. Acesso em: ago. 2022.

SOARES, Maria da Conceição Cosmo. **O Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Federal do Oeste do Pará como Instrumento Pedagógico**. Tese (Doutorado em Direito Humanos). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará - UFPA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Belém - PA, 2021.

SOUSA JR, J. G. de (Org); Cristovão Buarque [*et al*.] **Da Universidade Necessária à Universidade Emancipatória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SOUSA, F. M. L. de. COLARES, A. A. Dilemas na implantação da Educação Superior Pública em uma Ifes na Amazônia. *In*: **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abril/junho 2020. Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v21n61/1518-5370-tei-21-61-0026.pdf. Acesso em: mar. 2022.

SOUSA, F. M. L. de. **O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009)** [recurso eletrônico]. Brasília – DF Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/159e5e7678ed84eccced5f69394f39c7.pdf. Acesso em: mai. 2022.

SOUSA, M. P. S. de. **Expansão da Educação Superior no Pará: programas EXPANDIR e REUNI e a composição de quadros docentes dos *Campi* da UFPA (2001-2010)**. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - UFPA. Belém - PA, 2011.

TAVARES, H. de L.; PINHO, V. L. F. de; CABRAL, D. do C. Q. **Resumo Histórico do Projeto Gavião**. Universidade Federal do Pará: UFPA/PA; 1982. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf. Acesso em: jul. 2014.

TAVARES, M. G. da C. (Org.). **Cidades ribeirinhas da Amazônia: mudanças e permanências.** Belém - PA: EDUFPA, 2008. p. 15-26.

TAVARES, M. G. da C. **A Amazônia Brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI; GEOUSP.** Espaço e Tempo, São Paulo, n. 29 – Especial, 2011. p. 107-121.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA 2012 - 2016**. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/40deadda3006d48c7bbe438cd4188aad.pdf. Acesso em: mar. 2022.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Anuário Estatístico 2021: ano base 2020**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Coordenação de Informações Institucionais. Santarém - Pará, 2020.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Anuário Estatístico 2020: ano base 2019**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Coordenação de Informações Institucionais. Santarém - Pará, 2020.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2023**. Santarém - PA. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ea1d5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf. Acesso em: jan. 2022.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012 – 2016**. Santarém - PA.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Portaria n. 2.059/2014 - Consun, de 28 de agosto de 2014** - Aprova o Organograma Geral da Universidade Federal do Oeste do Pará. Publicada no Boletim de Serviço n. 54, aditivo I. Santarém - Pará, 2014.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso de bacharelado em Direito**. Instituto de Ciências da Sociedade – ICS. Santarém - Pará, 2018.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório de Gestão do Exercício de 2021**. Santarém - Pará, 2022.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório de Gestão do Exercício de 201**4 – 2018. Santarém - Pará, 2019.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Santarém - PA, 2012.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Santarém - PA, 2011.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Relatório Geral do PARFOR 2015 – 2017**. Instituto de Ciências da Educação - ICED. Santarém - Pará, 2018.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. R**esolução n. 81/2015, Consepe, de 12 de janeiro de 2015**. Aprova a Política da Cultura da UFOPA. Santarém - PA, 2015.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 108/2015 - Consepe, de 08 de abril de 2015**. Estabelece a Política Institucional de Extensão no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém - PA, 2015.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. R**esolução n. 301/2019 - Consepe, de 26 de agosto de 2019**. Regulamenta o registro e a inclusão da extensão universitária nos currículos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 331/2020 - Consepe, de 28 de setembro de 2020** - Aprova o Regimento de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém-Pará, 2020.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 270/2019 – Consun.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 - 2023, da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA Santarém - PA, 2019.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 78/2014 - Consun, de 11 de dezembro de 2014** - Regulamenta o processo de remoção de servidores docentes e técnicos administrativos entre unidades acadêmicas e administrativas, no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém - Pará, 2014.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 55/2014 - Consun, de 22 de julho de 2014** - Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e Anexo (Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará). Santarém - PA, 2014.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 40/2013 – Consun, de 20 de novembro de 2013** - Institui o Regimento Geral dos Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Santarém - Pará, 2013.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 16/2013 – Consun Pro Tempore, de maio de 2013** - Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Santarém - Pará, 2013.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 09/2012 – Consun Pro tempore, de 06 de março de 2012** - Regulamenta a Estrutura e o Percurso Acadêmico da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Santarém - Pará, 2012.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resolução n. 05/2011 - Consun Pro Tempore**, **e 05 de dezembro de 2011** - Define as unidades acadêmicas da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém - Pará, 2011.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **UFOPA 10 Anos – Concepção, Estruturação, Implantação** (Coletânea de registros). Santarém - PA, 2010.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Anuário Estatístico 1994**. Belém - Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento/ Departamento de Informações, 1995.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Decreto n. 65.880/1969, de 16 de dezembro de 1969** – Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Pará. Belém - Pará. Publicado no Diário Oficial da União, de 19 de dezembro de 1969.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Campus de Santarém crescendo com qualidade. *In*: **Informativo Tapaiuara - Edição Extra** - UFPA/Campus Universitário de Santarém, novembro de 1995.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Histórias para serem lembradas** - Calendário dos 60 anos - 1957-2017. Belém – PA: Editora da UFPA, 2017.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Plano de Gestão 2005-2009: Universidade XXI**. UFPA. EDUFPA: Belém - Pa, 2005.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Projeto de Interiorização.** Belém - PA, 1986 (Primeira Versão).

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Projeto Norte de Interiorização: Avaliação e Perspectivas**. Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia (Versão preliminar). UFPA. Manaus - AM, 1993.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará 1986-1989**. UFPA/Ministério da Educação. Belém - PA, 1994.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Extensão - PROEX. **Relatórios de Acompanhamento Técnico - Projeto Gavião**. Belém, 1992.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Relatório de Atividades da Coordenadoria de Interiorização da UFPA** (Programa de Interiorização). Belém - PA, 1994.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Relatório Final - Proposta de atuação conjunta da Universidade Federal do Pará e da Fundação Educacional do Estado do Pará** - Anexos I e II. Belém - PA, junho, 1991.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **III Projeto Norte de Interiorização 1998-2001**. Manaus - AM, 1997.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **II Projeto Norte de Interiorização 1994 a 199**7. Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia. Santarém - PA, l993.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **I Projeto Norte de Interiorização 1986 – 1989** - Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia 1986 - 1989. UFPA: Belém - PA.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Projeto de Transformação do *Campus* Universitário de Santarém no Centro Universitário Federal do Tapajós**. Santarém – PA. 2000.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Relatório **Anual do *Campus* de Santarém – Santarém/PA – UFPA/Campus Universitário de Santarém**. Santarém - PA, 1998.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Relatório da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica da UFPA**. Belém - PA, 1998.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Relatório Anual do *Campus* de Santarém** – Santarém, PA – UFPA. Campus Universitário de Santarém, 1996.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 3.211/2004 – Consepe, de 03 de novembro de 2004** – Estabelece princípios e define critérios gerais para a Classificação e a Gestão Acadêmica dos Campi Universitários – Universidade Multicampi - UFPA. Belém – PA, 2004.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 590/1996 – Consepe - de 06 de setembro de 1996** – Autoriza a criação do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC). Belém - PA, 1996.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 1.872/1990 - Consepe - 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. Acesso em: abr. 2021.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 920/1983 - Consepe - de 1º de março de 1983** - Aprova o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, para a instalação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Campus de Santarém. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1983/920%20Aprova%20projeto.pdf. Acesso em: abr. 2021.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 628/2007 – Consun, de 24 de setembro de 2007** - Aprova o Regimento do Campus Universitário de Santarém. UFPA: Belém - PA, 2007.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 620/2007 – Consun, de 29 de junho de 2007** - Aprova o projeto de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará, e dá outras providências. UFPA: Belém - PA, 2007.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 614/2006 – Consun, de 28 junho de 2006**. Aprova novo Estatuto da. Universidade Federal do Pará. UFPA: Belém - PA, 2006.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 604/2002 – Consun, de 21 de novembro de 2002**. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010 - Anexo (parte integrante e inseparável da resolução, de conformidade com o constante dos autos do Processo n. 014506/2002-UFPA). Belém - PA, 2002.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 1.111/2000 – Consun, de 28 de fevereiro de 2000**. UFPA: Belém - PA, 2000.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução de n. 549/1985 – Consun, de 09 de dezembro de 1985**: Regimento da Reitoria da UFPA. Belém - PA, 1985.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução de n. 40/1970 – Consun, de 14 de outubro de 1970** – Aprova as normas do Concurso Vestibular para o Curso de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo – UFPA. Belém - PA, 1970.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 39/1970 – Consun, 14 de outubro de 1970** - Cria os Núcleos de Educação em Santarém e Macapá, para a realização do Curso de Licenciatura Polivalente de 1° Ciclo. UFPA: Belém - PA, 1970. Disponível em:http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/1970/39%20Cria%20Nucleos%20de%20Educacao.pdf. Acesso em: mai. 2020.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Reunião de Coordenadores dos *Campi* da UFPA no interior do Estado** (Relatório Síntese). UFPA. Belém - PA, novembro de 1994.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Um Programa de Gestão para o *Campus* de Santarém 1993 – 1997**: proposta para discussão – Universidade e compromisso Tapajônico. UFPA: Santarém – PA, 1993.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Universidade e Compromisso Tapajônico: um progra-**

ma de gestão para o *Campus* de Santarém 1993-1997. UFPA - Santarém.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Planejamento Estratégico Institucional da UFRA 2014 – 2024**. Belém - PA, 2014.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Portaria n. 3.423/2003, de 18 de novembro de 2003**. Aprova o Estatuto da UFRA. Publicado no Diário Oficial da União, de 19 de novembro de 2003, Seção 1, p. 33, 2003.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em: https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLAIN/PLAIN-PDI/RELATORIO-DE-ESTAO/Relatrio-de-Gesto--2018-UFRA.pdf. Acesso: em abr. 2022.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Relatório de Avaliação Geral do Desempenho da Docência nos Cursos de Graduação Regulares de 1 Modalidade Presencial – UFRA/2020.2**. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/images/DAP/Doc/geral_relatorio_2020_2.pdf. Acesso em: dez. 2021.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Relatório de Gestão Assessoria de Cooperação Interinstitucional e Internacional (ACII) 2017 – 2021**. Belém - PA, 2021.

UFRA – Universidade Federal Rural. **Resolução n. 11/2006 – Consepe, de 13 de novembro de 2006** - Autoriza a criação do curso de Engenharia Florestal, fora de sede, em Santarém. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/images/Conselhos_Superiores/CONSEPE/2006/resolucao112006_consepe.pdf. Acesso em: mai. 2022.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris. Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/200306201619 30/20030623111830. Acesso em: ago. 2011.

UNESCO. Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008 - 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000181864_por. Acesso em: out. 2020.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. In. REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. V2.2, p. 28-49, UFSC: 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990. Acesso em: out. 2022.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2013.

XIMENES, Romero. A interiorização não é um paraíso, nem uma tragédia. *In*: **Mutação Universitária**: Órgão de Divulgação do Diretório Acadêmico da UFPA. Ano 1 – n. 1. Santarém – PA, agosto/1995.

Este livro foi composto com as famílias das fontes
Alegreya Sans e Londrina Solid.
Tiragem:150 exemplares.

Maria Raimunda Santos da Costa é Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar e Docência e Administração Escolar, pela UFPA. Doutora e Mestra em Educação e políticas públicas, com foco em Currículo Educacional, Formação de Professores e Trabalho Docente, pela UFPA. Especialista em Administração e Planejamento para Docentes, pela ULBRA. Professora Dedicação Exclusiva (DE) da Universidade Federal do Pará (1993 a 2009) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (2009 a 2021), aposentada em 2021. Tem artigos publicados sobre temas: Avaliação Educacional e Escolar, Currículo Escolar, Formação e Trabalho Docente, Extensão e Interiorização da Educação Superior Pública. Possui uma vasta experiência profissional em Docência e Gestão Administrativa e Pedagógica. Na Educação Superior, foi Professora, Diretora da Faculdade de Educação (UFPA), Vice-Diretora do Instituto de Ciências da Educação e Diretora de Campi regional (Ufopa), onde ministrou disciplinas no Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas, além de Santarém nos municípios de: Abaetetuba, Alenquer, Almeirim, Bragança, Breves, Cametá, Curuá, Juruti, Monte Alegre, Marabá, Óbidos e Oriximiná. Na Educação Básica, foi Professora de Educação Geral, de Educação Física, de disciplinas dos Cursos de Magistério e Administração, Diretora e Vice-Diretora de Escola, Supervisora Escolar e Coordenadora Pedagógica, no Ensino Fundamental e Médio.

A autora construiu uma narrativa importante para se entender a educação na Amazônia, particularmente a Educação Superior Pública, após ser interiorizada pela UFPA na década de 1970, processo que possibilitou essa presença na região, agora em uma outra fase, expressa na história da UFOPA com muitos avanços e outros desafios. Faz isso através de uma metodologia peculiar, por meio de relatos verídicos, corajosos, críticos e emocionantes acerca de como ocorreu esse percurso histórico fantástico e as decisões que concretizaram uma história de superação, produzida por instituições e profissionais humanizados, sensíveis e políticos que fizeram e fazem a diferença na região. É, portanto, da experiência de universidades que precisam se reinventar cotidianamente na região que ela nos fala.

Destacamos, em síntese, que, sem dúvida, este é um livro de referência para quem estuda Educação Superior e, mais particularmente, para quem estuda Educação Superior Pública na Amazônia. Um trabalho que nos mobiliza no sentido de entender que o novo se constitui a partir da determinação de romper com os paradigmas que em muitos momentos nos impõem uma paralisia cômoda e que, a princípio, parece benfazeja.

Salientamos que as conquistas apresentadas neste livro só foram possíveis graças à ousadia de homens e mulheres que se dispuseram a quebrar paradigmas que estavam bem desenhados no projeto anterior à sua existência, de maneira que contar essa história com tanta riqueza de detalhes, como o fez a autora, tem importância fundamental para nos dizer que a construção de outro mundo é possível e para que isso ocorra é preciso determinação e ousadia além da crença.

Gilmar Pereira da Silva

Reitor da Universidade Federal do Pará

ISBN 978-65-983951-2-4