



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

**AS REPERCUSSÕES DA INTERIORIZAÇÃO DA UFPA NO TRABALHO  
DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PARÁ NAS DÉCADAS DE  
1980 E 1990**

BELÉM/PARÁ  
2014

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

**AS REPERCUSSÕES DA INTERIORIZAÇÃO DA UFPA NO TRABALHO  
DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PARÁ NAS DÉCADAS DE  
1980 E 1990**

Tese submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Políticas Públicas Educacionais, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

ORIENTADORA: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués

BELÉM/PARÁ  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Costa, Maria Raimunda Santos da, 1953 -

As Repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990 / Maria Raimunda Santos da Costa. - 2014.

Orientadora: Olgaíses Cabral Maués.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Universidade e faculdades públicas-Pará. 2. Ensino superior - Pará. 3. Professores- Pará. 4. Educação e Estado - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 378.05098115

---

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

**AS REPERCUSSÕES DA INTERIORIZAÇÃO DA UFPA NO TRABALHO  
DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PARÁ, NAS DÉCADAS DE  
1980 E 1990**

Tese submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Políticas Públicas Educacionais, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Francisca das Chagas Souto  
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho a todos que como eu, reconhecem a necessidade da Universidade Pública e Gratuita na formação de uma nação autônoma, menos desigual e mais humanizada e justa.

## AGRADECIMENTOS

Àqueles que me são mais próximos, meus filhos, irmãos, netos e bisneto que compreenderam e me ajudaram a suportar a ausência de casa, e que, por suas presenças, paciência, atenção e amor, me fizeram acreditar que era possível chegar ao final desta meta de vida. Um destaque aos que já partiram minha mãe e meus pais (*in memorem*), a quem dedico esta aprendizagem, fruto da esperança e do amor à vida e ao conhecimento. Obrigada!!!

Aos amigos-irmãos de todas as horas, minha família de sangue e de coração que no momento da doença, por sua fé, pediram e foram atendidos, me ajudando a chegar nesta caminhada, em especial a Gorete, ao Edilan e a Wanda amigos incansáveis. Minha eterna gratidão a todos. Obrigada!!!

Ao meu irmão Sebastião e à minha cunhada Lourdes por me acolherem em sua residência ao longo do tempo de estudo. Obrigada!!!

À minha orientadora, Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués, exemplo e referência por sua estatura intelectual e generosa partilha do conhecimento. Obrigada pela forma discreta e confiante com que sempre me guiou nesta jornada, pelas palavras encorajadoras, a atenção e o rigor científico com que sempre me orientou, pelos incentivos, os silêncios, as grandes lições, as pequenas e as drásticas também. Agradeço acima de tudo, o privilégio de poder ter sido sua orientanda, numa situação tão adversa como a que tivemos de enfrentar e atravessar juntas. Obrigada!!!

Aos meus Professores, os de antes e os do doutorado, pelos ensinamentos e incentivo à continuidade nos estudos, pelas aulas debatidas, pelas ideias inovadoras, os estímulos e os desafios intelectuais colocados individual e coletivamente, nas inúmeras discussões produzidas a partir das diferentes disciplinas cursadas, em especial à Profa. Dra. Terezinha Fátima Monteiro dos Santos pela prestimosa confiança na minha recuperação. Obrigada!!!

Aos colegas de trajetória do doutorado, que à sua maneira, cada um soube me ajudar a suportar a adversidade da doença, em especial, ao André e ao Emerson amigos queridos, por me estenderem as mãos sempre que eu precisava nos momentos de sufoco e limitação. Obrigada!!!

Aos colegas do GESTRADO pelo aprendizado e pela compreensão nas muitas ausências, devido às limitações de tempo, em função da fragilidade de saúde, em especial, à Vanessa e à Manuela, pela assessoria nos momentos que se fez necessário. Obrigada!!!

Aos informantes deste estudo, em especial aos entrevistados, pela disponibilização de tempo e dados, que por sua receptividade, acolhida e seus depoimentos tornaram realidade este trabalho, em especial ao Prof. Dr. Seixas Lourenço pela receptividade e a Profa. Dra. Leila Mourão pela assessoria prestimosa. Obrigada!!!

Uma palavra de apreço à Universidade Federal do Pará e ao Instituto de Ciências da Educação - ICED, pelo apoio institucional e pessoal que sempre me foi concedido. Fica também uma palavra de reconhecimento e gratidão aos funcionários e bolsistas do ICED e aos colegas/docentes desta Universidade que me incentivaram nesta trajetória. Obrigada!!!

À Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e ao Instituto de Ciências da Educação - ICED, por garantirem a minha liberação para cursar o doutorado. Obrigada!!!

Enfim, expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma tocaram a minha vida e tornaram possível a concretização desta meta de vida e trabalho. Obrigada!!!

A Ti, Senhor do Universo, Deus da vida, Divino Pai Eterno, meu Deus e Senhor, toda honra e toda glória, hoje e para sempre. Muito obrigada pela vida, sem a qual nada teria acontecido. Devo-te mais essa vitória!!!

“A interiorização foi a melhor coisa que a UFPA fez em sua história. Foi sua melhor obra. Educou a universidade e fez com que ela saísse de Belém e encontrasse o Pará. Ela aprendeu com a interiorização e os professores conheceram o Pará que não conheciam [...]. Não é nem paraíso, nem tragédia. É um processo em consolidação.”

(Prof. Dr. Romero Ximenes - 1995)

## RESUMO

O estudo teve por objetivo analisar o modelo brasileiro de expansão da educação superior (ES) a partir das reformas e políticas públicas destinadas a essa educação, ocorridas no Brasil, com atenção às décadas de 1980 e 1990, a fim de compreender a dinâmica do processo de instalação, materialização e consolidação da interiorização da UFPA, no período do estudo, com vista a identificar e desvelar possíveis repercussões dessa experiência no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Estado do Pará. A expansão da ES é tema central e as repercussões da Interiorização da UFPA, no trabalho dos docentes da Rede de Educação Pública no Pará, o objeto amplo de estudo. O *lócus* da investigação foi o *Campus* Universitário da UFPA instalado no Município de Santarém, na Região Oeste do Pará, na Amazônia Brasileira. Buscou-se saber: como se apresentava a expansão da ES pública no Brasil no período do estudo? Quais eram os seus condicionantes? Quais fatores contribuíram para a UFPA tornar o acesso à ES pública realidade no Pará? Quais as repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino? O estudo envolveu pesquisa bibliográfica e empírica, seu caráter é teórico-analítico exploratório e os pressupostos teórico-metodológicos se pautaram no materialismo histórico dialético. Para capturar, analisar e desvelar os indicadores que dão materialidade ao objeto de estudo, procurou-se articular o conhecimento teórico já produzido com o conteúdo de documentos oficiais e os dados coletados a partir dos depoimentos concedidos pelos quinze sujeitos entrevistados. A coleta de dados abrangeu Santarém, Óbidos, Alenquer e Itaituba, primeiros Núcleos vinculados ao *Campus*. O estudo mostrou que há uma estreita relação entre as mudanças ocorridas no mundo capitalista e as reformas políticas públicas, educacionais e trabalhistas, no país, influenciando a Educação Brasileira, o trabalho docente e a decisão da UFPA em expandir e consolidar suas atividades no interior do Pará, desde a experiência inicial. Em função dos condicionantes estruturais, a Interiorização da UFPA recebeu muitas críticas pertinentes, em função do modelo adotado no país que impôs e interpôs limitações à ES Brasileira e seu processo de expansão/interiorização, contudo, como mostram os depoimentos, repercutiu favoravelmente no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Oeste Paraense, nas décadas de 1980 e 1990, em relação à formação em nível de graduação; aquisição de novos conhecimentos; definição de uma nova postura profissional; melhorias salariais; possibilidade de ascensão de profissionais da educação para outros níveis de ensino; além de representar condição inicial para instalação e consolidação da oferta de ES (pública e privada) na região. A própria UFPA foi criada na primeira experiência formal de interiorização ocorrida no país, decretada pelo presidente Getúlio Vargas, sob a influência da Reforma Francisco Campos, na década de 1930. A expansão de sua atuação para o interior ocorreu a partir de acordos locais, regionais, nacionais e internacionais firmados a partir do final da década de 1960, como parte das políticas de expansão da ditadura militar ocorrida no país (1964-1985).

**PALAVRAS CHAVES:** Expansão. Interiorização. Educação Superior. Universidade Pública.

## ABSTRACT

The study aimed to analyze the Brazilian model of expansion of Higher Education after the reforms and public policies addressed to this level of education occurred in Brazil, with attention to the decades of 1980 and 1990, to understand the whole process of installation, materialization and consolidation of moving to the countryside carried out by UFPA (Federal University of Pará), in the so-called “Interiorization Project” in the period studied, in order to identify and unveil the possible effects of that experience in the work of teachers of State schools in the State of Pará. The expansion of Higher Education is the central theme and the repercussions of UFPA’s “Interiorization Project” in the work of public school teachers in Pará are the broad object of this study. The *locus* of the investigation was the *Campus* of UFPA located in the City of Santarém, Western Pará, in the Brazilian Amazon. The research sought to know: how was the expansion of public Higher Education in Brazil during the studied period? What were its constraints? What factors contributed for UFPA making real the access to public Higher Education in Pará? What were the effects of UFPA’s “Interiorization Project” in the work of State schools teachers? The study involved bibliographical and empirical research, with an analytical, theoretical and exploratory framework whose methodological assumptions stand by the dialectic historical materialism. To capture, analyze and unveil the indicators which give materiality to the object of study, we tried to articulate the theoretical knowledge ever produced with the contents of official documents and data collected from fifteen interviewed individuals. The data collection covered the cities of Santarém, Óbidos, Alenquer and Itaituba, which were the early Nuclei bound to the *Campus*. The study showed that there is a close relationship between changes in the capitalist world and educational reforms and public educational, including job, policies in the country with influence in Brazilian education, its professionals and in the decision of UFPA in moving and consolidate its activities in the hinterlands of Pará, since the very first experience. In virtue of structural constraints, UFPA’s Interiorization Project received many pertinent criticisms, due to the model adopted in the country, which imposed and interposed limitations to the Brazilian Higher Education and its expansion/interiorization process. However, as shown by the statements, it reflected favorably on the work of teachers of State schools in western Pará, in 1980 and 1990, producing effects such as: training in undergraduate level; acquisition of new knowledge; definition of a new professional attitude; wage improvements; possibility, for teachers, to ascend into higher educational levels. Besides that, it represented the initial conditions for the installation and consolidation to offer Higher Education (public and private) in that region. UFPA itself was created in the first formal experience of interiorization that occurred in the country, decreed by President Getúlio Vargas, under the influence of the Francisco Campos Reformation in the 1930s. The expansion of its actions into the countryside was feasible from local, regional, national and international agreements forged in the late 1960s, as part of military dictatorship expansion policies occurred in the country (1964-1985).

**KEYWORDS:** Expansion. Interiorization. Higher Education. Public University.

## RÉSUMÉ

L'étude visait à analyser le modèle brésilien d'expansion de l'enseignement supérieur (ES) à partir des réformes et des politiques publiques destinées à cette éducation intervenues au Brésil, à l'attention des décennies 1980 et 1990, pour comprendre la dynamique du processus d'installation, matérialisation et consolidation du « Projet d'Intériorisation » de l'UFPA (Université Fédérale du Pará) dans la période d'étude, en vue d'identifier et dévoiler les répercussions possibles de cette expérience dans le travail des enseignants du système scolaire d'état dans l'État du Pará. L'expansion de l'ES est un thème central et les répercussions de l'intériorisation de l'UFPA dans le travail des professeurs du réseau public d'enseignement au Pará est son ample objet d'étude. Le *locus* de l'enquête était le *Campus* Universitaire de l'UFPA installé à Santarém, ville amazonienne dans la région occidentale de l'État du Pará. Nous cherchions à connaître: Comment se présentait l'expansion de l'ES public dans la période d'étude au Brésil? Quelles étaient leurs contraintes? Quels facteurs ont permis à l'UFPA de rendre l'accès à l'ES une réalité dans l'État du Pará ? Quels ont été les effets de l'intériorisation de l'UFPA dans le travail des enseignants des écoles publiques? L'étude, de nature théorico-analytique exploratoire, a impliqué des recherches bibliographiques et empiriques. Ses pressupposés théorico-méthodologiques se fondent sur le matérialisme historique dialectique. Pour capturer, analyser et dévoiler les indicateurs qui concrétisent l'objet d'étude, nous avons essayé d'articuler les connaissances théoriques déjà produites avec le contenu des documents officiels et les données recueillies à partir des entretiens accordés par quinze personnes. La collecte des données a couvert les villes de Santarém, Óbidos, Alenquer et Itaituba, qui étaient les premiers nucléus au *Campus*. L'étude a montré qu'il existe un lien étroit entre les changements dans le monde capitaliste et les réformes de l'éducation et les politiques publiques d'éducation et de travail dans le pays ayant une influence sur l'éducation brésilienne, ses professionnels et dans la décision de l'UFPA d'intérioriser et consolider ses activités à l'intérieur de l'État du Pará, depuis la première expérience. En fonction des contraintes structurelles, le Projet d'Intériorisation de l'UFPA a reçu beaucoup de critiques pertinentes, en vertu du modèle adopté dans le pays, qui a imposé et interposé des limitations à l'ES brésilien et son processus d'expansion/intériorisation. Toutefois, comme l'attestent les dépositions, le projet s'est répercuté favorablement sur le travail des enseignants des écoles publiques de la région occidentale du Pará, en 1980 et 1990, produisant des effets tels que: formation au niveau du baccalauréat; acquisition de nouvelles connaissances; définition d'une nouvelle attitude professionnelle; améliorations de salaire; possibilité de montée en niveau d'enseignement pour les professionnels de l'éducation; En plus de représenter la condition initiale pour l'installation et la consolidation de l'offre de l'ES (public et privé) dans la région. L'UFPA elle-même a été créée dans la première expérience officielle d'intériorisation réalisée dans le pays, décrété par le Président Getúlio Vargas, sous l'influence de la réforme Francisco Campos dans les années 1930. L'expansion de ses actions vers l'intérieur s'est rendue possible à partir des accords locaux, régionaux, nationaux et internationaux établis à la fin des années 1960, dans le cadre des politiques d'expansion de la dictature militaire survenue dans le pays (1964-1985).

**Mots-clés:** Expansion. Intériorisation. Enseignement supérieur. Université publique.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Distribuição das Vagas segundo a Natureza Pública ou Privada das IES e Região (números aproximados) – 1998 .....	100
Tabela 2 - Estabelecimentos e matrículas de Ensino Superior Privado no Brasil de (1980/1995) .....	122
Tabela 3 - Número de Instituições por Dependência Administrativa no Brasil de (1980/1998) .....	137
Tabela 4 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil – 1980/1998...	140
Tabela 5 - Distribuição da Matrícula e Taxa de Crescimento por Localização Capital/Interior segundo as Regiões – 1990-1998 .....	142
Tabela 6 - Total de Concluintes e Matriculados no Ensino Médio na Região Norte – 1991-1996 .....	186
Tabela 7 - Relação entre Matrícula de Ensino Superior e grupos de mil habitantes no Brasil e em cada grande região econômica em 1985 .....	187
Tabela 8 - Docentes Leigos do Pará, por Grau de Formação – 1996 .....	202
Tabela 9 - Evolução do número de professores da UFPA <i>Campus</i> de Santarém – 1991-2000 .....	212
Tabela 10 - Número de Concluintes do Projeto Gavião em Municípios do Pará.....	213
Tabela 11 - Polos Regionais de Interiorização da UFPA – 2001 .....	232
Tabela 12 - Alunos dos Cursos de Graduação UFPA – <i>Campus</i> de Santarém – Regime Seriado de Recesso – 1987 – 1995 .....	243
Tabela 13 - Alunos dos Cursos de Graduação UFPA – <i>Campus</i> de Santarém Regime Seriado Permanente – 1991 – 1995 .....	244
Tabela 14 - Total de Profissionais formados por Curso no <i>Campus</i> de Santarém – 1991 a 2000.....	243

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADA</b>	Agência de Desenvolvimento da Amazônia
<b>ADUFPA-Sind</b>	Associação de Docentes da UFPA - Sindicato Nacional
<b>ALCA</b>	Área de Livre Comércio das Américas
<b>API</b>	Aluno do Programa de Interiorização
<b>ASI</b>	Assessoria de Segurança e Informações
<b>BAM-Pa</b>	Baixo Amazonas Paraense
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Mundial
<b>BNDE</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
<b>CAPES</b>	Fund. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CBPE</b>	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CE</b>	Centro de Educação
<b>CES</b>	Conselho de Ensino Superior
<b>CEFET-MA</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONSEP</b>	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
<b>CONSUN</b>	Conselho Superior das Universidades
<b>CRESALC</b>	Centro Regional da Educação Superior para a América Latina e Caribe
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CRUTAC</b>	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ações Comunitárias
<b>C&amp;T</b>	Ciência e Tecnologia
<b>DAU</b>	Departamento de Assuntos Universitários
<b>DERCA</b>	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
<b>Doc.</b>	Documento
<b>D.O.U.</b>	Diário Oficial da União

<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EMBRAPA</b>	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>ES</b>	Educação Superior
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FCAP</b>	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUA</b>	Fundação Universidade do Amazonas
<b>FUFRR</b>	Fundação Universidade Federal de Roraima
<b>FUFAP</b>	Fundação Universidade Federal do Amapá
<b>FUFAC</b>	Fundação Universidade Federal do Acre
<b>FUMA</b>	Fundação Universidade do Maranhão
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GERES</b>	Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior
<b>GTRU</b>	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
<b>Hab.</b>	Habitante
<b>IBAMA</b>	Inst. Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IESALC</b>	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>JK</b>	Juscelino Kubitschek

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MARE</b>	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MW</b>	Mega Watt
<b>MERCOSUL</b>	Mercado Comum do Sul
<b>NE</b>	Núcleos de Educação
<b>NAEA</b>	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
<b>NUMA</b>	Núcleo de Meio Ambiente
<b>NPADC</b>	Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OUI</b>	Organização Universitária Interamericana
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PAI</b>	Professor/aluno da Interiorização
<b>PADS</b>	Profissional da Administração Superior
<b>PEA</b>	População Economicamente Ativa
<b>PED</b>	Programa Estratégico de Desenvolvimento
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho
<b>PSEC</b>	Plano Setorial de Educação e Cultura
<b>PG</b>	Pós-Graduação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDA</b> s	Planos de Desenvolvimento da Amazônia
<b>PMS</b>	Prefeitura Municipal de Santarém
<b>PNI</b>	Projeto Norte de Interiorização
<b>PND</b> s	Planos Nacionais de Desenvolvimento
<b>PND/NR</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
<b>PNDES</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>PNUD</b>	O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

<b>Port.</b>	Portaria
<b>PROEG</b>	Pro Reitoria de Ensino de Graduação
<b>PRONOR</b>	Programa de Apoio a Interiorização e Regionalização das Universidades das Regiões Norte e Nordeste
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PROEX</b>	Pro Reitoria de Extensão
<b>PSECs</b>	Planos Setoriais de Educação e Cultura
<b>PUFPA</b>	Professor da UFPA
<b>Res.</b>	Resolução
<b>RH</b>	Recursos Humanos
<b>RSind</b>	Representante Sindical
<b>S/A</b>	Sociedade Anônima
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SESu</b>	Secretaria da Educação Superior do MEC
<b>SUDAM</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
<b>SUFRAMA</b>	Superintendência da Zona Franca de Manaus
<b>SPVEA</b>	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
<b>STM</b>	Santarém
<b>TMI</b>	Taxa de Mortalidade Infantil
<b>TCA</b>	Tratado de Cooperação Amazônico
<b>UFAC</b>	Universidade Federal do Acre
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFMT</b>	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará

<b>UFRA</b>	Universidade Federal Rural
<b>UNAMAZ</b>	Associação de Universidades Amazônicas
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá
<b>UNE</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
<b>UNESCO</b>	União Nacional de Estudantes
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
<b>UNIR</b>	Fundação Universidade Federal de Rondônia
<b>USAID</b>	United States Agency International Development

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1	REFLEXÕES INICIAIS .....	21
1.2	SITUANDO A INVESTIGAÇÃO: JUSTIFICATIVA E RAZÕES QUE IMPULSIONARAM A AÇÃO .....	30
1.2.1	A problemática da Investigação .....	37
1.2.2	Os Aspectos Teórico-Metodológicos de Viabilização da Investigação.....	39
1.2.3	A Constituição dos Sujeitos da Investigação .....	43
1.3	DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....	47
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CONTEXTO ESTRUTURAL DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990</b> .....	<b>50</b>
2.1	A REESTRUTURAÇÃO DA SOCIEDADE OCORRIDA A PARTIR DA DÉCADA 1970 .....	51
2.2	A REFORMA DO ESTADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 .....	59
2.3	O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO .....	67
2.4	OS EFEITOS DA REFORMA DO ESTADO SOBRE O MUNDO DO TRABALHO	76
2.5	O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO MUNDO DO TRABALHO.....	86
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA REFORMA DO ESTADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990</b> .....	<b>97</b>
3.1	CONTEXTUALIZANDO EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....	98
3.1.1	A expansão no campo da Educação Superior Brasileira .....	98
3.1.2	A interiorização como dimensão de base na expansão da Educação Superior Brasileira .....	106
3.2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA .....	114
3.2.1	A Educação Superior Pública Brasileira no contexto da década de 1980 .....	114

3.2.2	<b>Os efeitos da Reforma do Estado na Educação Superior Brasileira: as Reformas Pontuais e Fragmentarias da década de 1990 .....</b>	<b>123</b>
3.2.3	<b>As perspectivas reformistas do Estado Brasileiro e seus efeitos sobre a Expansão da Educação Superior nas décadas de 1980 e 1990 .....</b>	<b>136</b>
<b>4</b>	<b>EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA A AMAZÔNIA LEGAL E O NORTE DO PAÍS .....</b>	<b>145</b>
4.1	<b>OS ANTECEDENTES DO PROCESSO DE EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 .....</b>	<b>146</b>
4.1.1	<b>Expansão e Interiorização da Educação Superior Brasileira na Reforma Francisco Campos da década de 1930 .....</b>	<b>147</b>
4.1.2	<b>Expansão e a Interiorização da Educação Superior Brasileira no contexto de instalação da Reforma Universitária de 1968 .....</b>	<b>155</b>
4.1.3	<b>As perspectivas da expansão/interiorização da ES Brasileira no contexto dos Planos Nacional de Desenvolvimento dos governos militares .....</b>	<b>164</b>
4.2	<b>O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA REGIÃO AMAZÔNICA, NO NORTE BRASILEIRO. ....</b>	<b>173</b>
4.2.1	<b>O contexto que produziu a possibilidade de acesso à Educação Superior Pública na Amazônia no período do estudo .....</b>	<b>175</b>
4.2.2	<b>As perspectivas da Educação Superior Pública na Amazônia via processo de expansão e interiorização no período do estudo .....</b>	<b>182</b>
<b>5</b>	<b>EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS AVANÇOS E LIMITES DE UMA POLÍTICA DE ACESSO E AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ: A EXPERIÊNCIA DA UFPA EM SANTARÉM .</b>	<b>193</b>
5.1	<b>O CONTEXTO EDUCACIONAL DO PARÁ NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 ....</b>	<b>194</b>
5.1.1	<b>A Educação Superior (ES) no Pará.....</b>	<b>196</b>
5.1.2	<b>A Educação Básica (EB) no Pará .....</b>	<b>206</b>
5.1.3	<b>O Trabalho Docente na Educação Básica do Pará nas décadas de 1980 e 1990 .</b>	<b>210</b>
5.2	<b>A UFPA NA PERSPECTIVA DO ACESSO E AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.....</b>	<b>220</b>
5.2.1	<b>Antecedentes históricos da oficialização do Programa de Interiorização da UFPA: os Núcleos de Educação.....</b>	<b>221</b>
5.2.2	<b>Os Projetos Norte de Interiorização .....</b>	<b>225</b>

5.3	A TRAJETÓRIA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ: A UFPA NO OESTE PARAENSE.....	232
5.3.1	<b>O Polo de Expansão/Interiorização da UFPA na Região Oeste do Pará: o Município de Santarém.....</b>	<b>233</b>
5.3.2	<b>O <i>Campus</i> da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Município de Santarém ..</b> .....	<b>238</b>
<b>6</b>	<b>A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA A PARTIR DE SUAS REPERCUSSÕES NA SOCIEDADE PARAENSE E NO TRABALHO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....</b>	<b>247</b>
6.1	PARA COMEÇO DE CONVERSA: AS REPERCUSSÕES DA EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA A PARTIR DO ESTADO BRASILEIRO.....	248
6.2	A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA COMO POSSIBILIDADE REAL DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	257
6.2.1	<b>Sobre como os sujeitos veem e a Interiorização da UFPA .....</b>	<b>258</b>
6.2.2	<b>Os fatores que impulsionaram a UFPA a tornar o acesso à educação superior pública uma possibilidade real em todo o Pará. ....</b>	<b>261</b>
6.3	A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, NAS DÉCADAS 1980 E 1990.....	267
6.3.1	<b>Da valorização docente.....</b>	<b>268</b>
6.3.1.1	A aquisição de conhecimentos .....	270
6.3.1.2	A formação de docentes em nível de graduação .....	276
6.3.1.3	A melhoria salarial .....	279
6.4	PARA ENCERRAR A CONVERSA: AS LIMITAÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	284
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>291</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>309</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>327</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>334</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 REFLEXÕES INICIAIS

O estudo teve por objetivo analisar o modelo brasileiro de expansão da educação superior – ES, a partir das reformas e políticas públicas destinadas a essa educação, ocorridas no Brasil, com atenção às décadas de 1980 e 1990. De modo, a compreender a dinâmica do processo de instalação, materialização e consolidação da interiorização da UFPA, no período em estudo, com vista a identificar e desvelar possíveis repercussões dessa experiência no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Estado do Pará. Contemplou a expansão da educação superior como tema central de investigação e as repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede de Educação Pública no Pará, como objeto amplo de estudo ou “indicador de base” da investigação, como referência Corazza (2002).

A investigação teve como *locus* o *Campus* Universitário da UFPA instalado no Município de Santarém, na Região Oeste do Estado do Pará, no Norte do País, na Amazônia Brasileira<sup>1</sup>, onde funcionou até 2009 e como proposição de trabalho defende-se a tese do “êxito institucional” ou “experiência de sucesso”, por se acreditar que mesmo considerando os condicionantes e limitações impostas e interpostas à ES Pública Brasileira e seu processo de expansão, no Pará, a Interiorização da UFPA repercutiu favoravelmente no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino na Região Oeste Paraense, nas décadas de 1980 e 1990, tempo histórico<sup>2</sup> do estudo, produzindo repercussões amplas que vão desde a formação em nível de graduação, a aquisição de novos conhecimentos, definição de uma nova postura profissional, melhorias salariais, possibilidade de ascensão de profissionais da educação para outros níveis de ensino, como o superior. Além disso, representou condição inicial para instalar e consolidar a oferta de educação superior (pública e privada) na região, particularmente no Município de Santarém.

---

<sup>1</sup>Area geográfica que envolve nove Estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondonia, Roraima e Tocantins e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão, organizada com base em análises estruturais e conjunturais do Governo, a partir de problemas econômicos, políticos e sociais idênticos, com a finalidade de melhor planejar o desenvolvimento social e econômico da região. Ocupa 5.016.136,3 km<sup>2</sup>, que correspondem a cerca de 59% do Território Brasileiro. Nela viviam em torno de 24 milhões de pessoas, pelo Censo de 2010 (IBGE), estando distribuídas em 775 municípios.

<sup>2</sup>O tempo histórico da investigação está sendo entendido como o recorte de tempo a partir do qual é possível estudar e apreender a dinâmica dos acontecimentos e os nexos que tornaram possível o processo de expansão da educação superior no Pará, via processo de Interiorização da UFPA, com vista ao alcance dos objetivos do estudo.

Para dar conta do objetivo do estudo, partiu-se da análise da conjuntura que produziu a reconfiguração do Estado Brasileiro, no período, para entender e analisar as políticas e reformas de expansão da Educação Superior (ES) Pública e localizar fases ou ciclos que viabilizaram a experiência da UFPA a partir da década de 1970. Afinal, não se pode aceitar ou concordar com análises em que os acontecimentos ou eventos específicos sejam considerados autônomos e desvinculados de grandes decisões, e estas, movam interesses mais amplos que ultrapassem o espaço geográfico e as relações sociais específicas. O contrário desse entendimento mostra que a busca deve ser permanente e movida pela compreensão de que sempre há uma profunda inter-relação entre o particular e o geral, e vice-versa.

Desse modo, a tese geral defendida é de que em tempo de globalização da economia, as reformas estatais, as políticas públicas e a legislação decorrente, já não representam mais acontecimentos históricos situados e isolados, porque hoje bem mais do que antes, parte e todo se completam na unidade, tudo se relaciona, tudo se completa e se transforma em razão da totalidade. Desse modo, para desvelar o enredo sociopolítico e histórico conjuntural da experiência em pauta e dar concreticidade ao objetivo geral da investigação buscou-se:

a) estudar a expansão da educação superior brasileira considerando análises sobre marcos regulatórios, dados estatísticos oficiais e aportes teóricos presentes na literatura brasileira, para compreender seus meandros, tensões e desafios;

b) constatar a possível relação estabelecida entre as mudanças ocorridas no mundo capitalista, às políticas e reformas brasileiras e a decisão da Universidade Federal do Pará - UFPA em expandir suas ações e atuações para o interior do Pará, a partir da década de 1970;

c) analisar a trajetória das políticas e reformas de expansão para a Educação Superior Pública, ocorridas no período do estudo, com vista a localizar as fases ou ciclos que tornaram viável a interiorização da UFPA;

d) levantar dados sobre a UFPA e a Rede Estadual de Ensino Paraense em documentação oficial, sites e produções acadêmicas específicas (monografias, dissertações e teses), para compreender como a interiorização da UFPA repercutiu no trabalho dos docentes da rede pública no Pará.

Ressalta-se, a atenção dada pela investigação se concentra nas décadas de 1980 e 1990, por ser neste tempo histórico quando as Instituições de Ensino Superior - IES paraenses, especialmente as públicas, por meio de acordos conjuntos, expandiram ou iniciaram o processo de consolidação de suas ações para o interior do Estado, como ocorreu com a UFPA. Esta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) procedeu a sua interiorização como política institucional (década de 1980), consolidando-a com a oferta de

curso regulares e permanentes em Santarém (década de 1990), quando passou a ofertar não apenas novas vagas, mas novos cursos no *Campus* em questão.

Na década de 1990, partindo dos seus *Campi* polos, a UFPA também expandiu a oferta de novas vagas para outros municípios do raio de abrangência dos mesmos, até a consolidação da ES Pública nas diferentes regiões onde se encontrava localizada. A partir dessa decisão o *Campus* de Santarém expandiu suas ações inicialmente para o Município de Óbidos, realizando desse modo um processo de interiorização da interiorização para instalar o seu primeiro Núcleo Universitário, em 1994, fora da sede de um *Campus* de Interiorização. Este processo se ampliou, posteriormente, para outros municípios da Região do Oeste do Pará e para outros municípios adjacentes aos seus Polos de Interiorização.

Vale esclarecer que a coleta dos dados necessários à investigação abrangeu os municípios de Óbidos, Alenquer e Itaituba, por serem os primeiros Núcleos de expansão vinculados ao *Campus* de Santarém. A intenção subjacente a essa decisão foi ampliar o raio de ação (abranger melhor a região) para auferir maior pertinência e veracidade às possíveis repercussões emergidas da experiência no trabalho dos docentes da Rede Pública do Estado, na região de abrangência do *Campus*.

Sobre as bases do tema razão do estudo, percebeu-se que no âmbito da sociedade brasileira, como mostram análises dos autores consultados, a Educação Superior atravessou o século XX se apresentando como emblemática e contraditória, na medida em que se reestruturava, principalmente, pela intenção de governos em romper com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Adotando para este fim ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, cujas bases políticas indutoras foram de diversificação e diferenciação institucional, como mostram estudos de Dourado (2002).

Assim, a despeito do processo de mudanças, de natureza qualitativa ou quantitativa, difundidas e direcionadas para esta educação, o país atravessou o século XX apresentando grandes deficiências no setor e predomínio privado nesta oferta, inclusive apresentando desempenho muito inferior ao dos países desenvolvidos e mesmo em escala menor, também em relação aos países da América Latina, como destaca Minto (2006). O que nos fez pensar que as opções do Governo Brasileiro produziram uma prática expansionista sustentada, hegemonicamente, tanto pelo aligeiramento e a precariedade da formação quanto pelo predomínio da privatização deste nível de educação.

Da literatura especializada emerge consenso entre os estudiosos consultados sobre as mudanças estruturais do mundo capitalista em crise na década de 1970 passarem a exigir

ampla revisão das concepções e da reorganização de todos os sistemas nas sociedades capitalistas, envolvendo deliberadamente os sistemas educacionais e, conseqüentemente, o da educação superior em particular.

Em razão desse entendimento, acreditou-se que ao se pretender analisar as bases das mudanças sociais ocorridas em sociedades específicas como a brasileira, não se pode deixar de vinculá-las ao todo da reorganização do sistema econômico e educacional e da participação da sociedade civil, em seu esforço supremo e permanente de ajudar no desenvolvimento do país. Também porque em sociedades capitalistas os interesses articuladores desse movimento são sempre predominantemente econômicos.

Estudos e análises, como os de Sguissardi (2000), dão conta de que a crise do capitalismo da década de 1970 se acirrou verdadeiramente nas décadas de 1980 e 1990, impondo ajustes à produção e aos Estados Nacionais em escala global e particular. Os efeitos dessa conjuntura de crise estrutural do capitalismo foram determinantes para mudar radicalmente a face da Educação Brasileira e em particular da Educação Superior. Para este autor e Silva Jr. (2001) nesse cenário de crise, tanto os ajustes estruturais e fiscais quanto as reformas decorrentes, orientadas para o mercado, se constituíram em razão de preocupações de políticos e economistas dos países centrais e periféricos. Por trás dessas preocupações estavam envolvidos organismos internacionais ou multilaterais, por estarem alguns eixos da concepção de desenvolvimento e crescimento contemplados no Consenso de Washington para países do terceiro mundo, como o Brasil.

Sobre esse cenário, especificamente, a respeito das mudanças previstas para a América Latina, para os autores (*ibid*, *ibidem*), tanto a globalização quanto a liberalização econômica emergidas desse processo, além de visarem o incremento e a integração da economia Latino Americana à economia mundial globalizada, enfatizam o papel do mercado na alocação de recursos e na redução da presença do Estado nas questões sociais. O que nos faz entender que a finalidade dessa integração foi na verdade garantir um crescimento econômico mais rápido e eficiente, sem os percalços dos modelos econômicos anteriores.

Esta análise nos fez acreditar que a decisão de investigar, partindo dessa questão, exigia que se buscasse analisar e compreender os mecanismos e as reentrâncias características do processo de expansão/interiorização da Educação Superior Brasileira. Por isso, procurou-se investigar ainda que sem maiores detalhamentos, a estrutura de sustentação do crescimento e do desenvolvimento social, político e econômico do país, não apenas como recorte mecânico de tempo, mas com os recuos e avanços necessários para entender melhor sua dinâmica. Essa apreensão tornou possível a análise das diferentes reformas, das políticas

públicas específicas do Estado e da legislação educacional que a regulamenta, particularmente, no âmbito das IES públicas e sua relação com as orientações ou diretrizes de natureza internacional, por ser este o contexto de institucionalização e consolidação da interiorização das ações e atuação da UFPA.

Sabe-se que no Brasil do fim do século XX e início do XXI, foi por dentro de um modelo de transição que nasceu a exigência por centralidade da educação, não por acaso, mas, porque os ideólogos neoliberais entenderam que a educação poderia exercer um papel fundamental no progresso e no desenvolvimento social e econômico. Destaca-se, neste cenário, a educação superior e a universidade, em particular, passaram a ser vistas como instrumentos capazes de responder positivamente às exigências interpostas à sociedade, fundamentalmente, por sua capacidade na produção do conhecimento científico, tecnológico e na formação do trabalhador.

E, em contextos como este, a extensão universitária assume a responsabilidade social de articular o conhecimento construído na universidade com a realidade e as necessidades da população, buscando superar a dicotomia observada entre teoria e prática. Desse modo, acredita-se que a universidade por meio da extensão pode contribuir com a formação de pessoas e profissionais mais sensíveis às indigências sociais. Além disso, essa dimensão da universidade permite aos integrantes dessas IES a oportunidade de conhecer melhor a sociedade pela maior aproximação com a mesma, podendo, portanto, perceber melhor suas reais necessidades e agir para beneficiá-la, passando a comunidade, a ter possibilidade de ver reconhecida a sua voz e seus valores. Essas razões, ao que parece, explicam o fato da interiorização da UFPA se desenvolver, inicialmente, por dentro do processo de extensão.

Sobre o processo de interiorização, Dourado (2008) ressalta que no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, por dentro do processo expansionista da ES ganharam relevo às políticas direcionadas para a formação de professores, entendidas como ações de grande importância para a melhoria da qualidade da educação em todo o país. No caso em tela, desde a experiência inicial da UFPA na década de 1970, a formação de professores se apresentou como uma característica predominante até esta IFES consolidar sua política expansionista.

No cenário nacional de expansão da ES Brasileira, merece destaque a diversificação e a diferenciação da ES emergida das orientações internacionais com vista a atender a demanda reprimida por essa educação, garantindo a ampliação do processo. Por isso, mesmo sendo entendidas e aceitas as razões, e necessidade das críticas dirigidas a este esfacelamento do espaço universitário, *locus* prioritário da formação, fica difícil negar que essas políticas possibilitaram, por exemplo, novos programas direcionados à formação inicial e continuada

dos profissionais da educação, à criação de rede de formação, à mudança nas políticas de financiamento da ES, dentre tantas outras medidas de natureza governamental que fortaleceram ou consolidaram experiências expansionistas como a da UFPA.

Mas, estudos de Dourado (2008) mostram que tais programas e políticas nem sempre se pautaram na garantia de uma organicidade intrínseca, pelo contrário, traduziram-se, muitas vezes, em ações marcadas pela superposição e, em alguns casos, por apresentarem dinâmicas contraditórias frente às concepções norteadoras no marco dessas políticas emergenciais. Além disso, mesmo antes da década de 1930, o Estado Brasileiro já se apresentava como articulador central da política educacional do país, com atenção a ES, particularmente, após a revolução que garantiu o governo de Getúlio Vargas até 1937.

Foi neste Governo, com Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, quando em 1931, a partir da Reforma do Ensino Secundário, que se ampliou o monopólio estatal do acesso ao ensino superior no país, via política de "equiparação" de escolas, oficializando escolas públicas e privadas pela equivalência de todos os cursos àqueles ofertados pelo Colégio Pedro II. Tratava-se, na verdade, de uma das reformas previstas para a Educação brasileira sob a orientação do ideário da Aliança Liberal, estabelecida no país posteriormente. Vale lembrar, desta experiência resultou a tradição de relegar o ensino elementar aos Estados e Municípios, como se tem hoje no país.

A Reforma Francisco Campos, como se tornou conhecida, além de incluir o ensino profissional e a formação específica de magistério, criou novas áreas de saber universitário. Mesmo que o compromisso assumido fosse com a educação básica, em particular com o ensino secundário, onde se estabeleceu definitivamente o sistema seriado e a política de equiparação das escolas, o fato, resultou na criação de um sistema federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica das escolas equiparadas.

Após o golpe militar de 1964 que instituiu no país um regime ditatorial em que as Forças Armadas, em especial o exército, assumiram o controle do poder Executivo, estabelecia-se no país um regime repressivo e violento que, em tese, visava eliminar a subversão e o perigo comunista eminente. A ditadura militar (1964-1985) foi uma época de muitas prisões, inquietação e grande silêncio nos meios estudantis, sindicais, artísticos e intelectuais.

Neste contexto, a burocracia estatal rapidamente se modernizou e ampliou seu potencial para formular políticas. Com relação ao ensino superior, ao mesmo tempo em que o governo intervinha nas universidades federais de ensino superior (IFES), mantendo-as sob uma constante vigilância, articulava-se a sua reestruturação através da Reforma Universitária

de 1968. Foi dessa forma que, contraditoriamente, o período de maior repressão política sobre o meio universitário, coincidiu no Brasil com a fase em que o regime autoritário se revelou também mais atuante na elaboração de leis e diretrizes para o ensino superior.

Vale esclarecer, a presença no estudo da Reforma de 1930, se justifica pelo fato de ter sido a partir dos encaminhamentos desta reforma que se instalaram as primeiras IFES na Amazônia, particularmente, no Estado do Pará. O estudo da Reforma de 1968 decorre do fato de ter sido quando a UFPA implementou o seu Programa de Expansão/Interiorização oficializado na década de 1980. E das Reformas da década de 1990, por ter sido nesta década quando ocorreu a consolidação da ES no *locus* da investigação. O estudo procurou analisar a lógica emergida desse movimento reformista para entender a sua evolução ao longo da história da ES, localizar a(s) fase(s) ou ciclo(s) de expansão, o que viabilizou a experiência de expansão/interiorização da UFPA.

Nesta busca, chama atenção o fato de no decurso da história da Educação Brasileira, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9.394/1996) e os encaminhamentos subsequentes, os brasileiros produziram altas expectativas em relação à oferta de educação em todos os níveis. Com isso, a população passou a almejar e a se organizar, cada vez mais, para reivindicar qualificação em nível de graduação, via ES pública. Entretanto, paradoxalmente, este fato, mesmo se apresentando como algo positivo do ponto de vista social e educacional, camuflava outros interesses, porque nos discursos e encaminhamentos oficiais estava subsumido o avanço do capital internacional e os ditames da economia de mercado globalizado para a sociedade e sua população.

Sobre a questão, é importante não esquecer que todas as medidas adotadas pelo Estado Brasileiro por meio dos seus últimos governos, no final do século XX, já vinham sendo estruturadas para serem implementadas sob as orientações neoliberais, fundamentadas no paradigma da gestão gerencial do Estado que produziu a centralidade da educação, particularmente, da educação superior pública.

Essas medidas instalaram, inclusive, as condições necessárias para que a iniciativa privada mantivesse o seu processo de expansão da oferta de vagas, “estimulada”, por uma série de mecanismos governamentais, que garantiram a oferta de bolsas (parciais e totais) concedidas por estas instituições a estudantes brasileiros. Tratava-se de bolsas pagas com o dinheiro público, tendo em vista proverem, majoritariamente, a oferta desse nível de educação como direito de cidadania aos brasileiros. Além disso, merece destaque o fato do Governo brasileiro adotar para esta finalidade distintas formas de organização acadêmica.

Após a homologação da LDB de 1996, a sua regulamentação trouxe à luz outros tipos de instituições não universitárias, por meio da aprovação do Decreto nº 2.207/1997, em cujo Artigo 4º, consta que quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino deveriam ser classificadas em cinco grupos: universidades (inciso I), centros universitários (inciso II), faculdades integradas (inciso III), faculdades (inciso IV) e os institutos superiores ou escolas superiores (inciso V). Ressalta-se, este encaminhamento foi decisivo para se instalar o fenômeno entendido na atualidade como massificação da Educação Superior Brasileira.

A partir dessa legislação, o país estabelecia políticas para a educação, passando a viver o início de outra fase da história da educação superior e seu processo de expansão e interiorização, principalmente, a partir das diretrizes emergidas da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Neste governo, a Educação Superior Brasileira foi submetida a um processo de Reformas Pontuais e Fragmentarias que produziram muitas polêmicas, principalmente, pelo modo como foram encaminhadas e por seus efeitos na estrutura organizacional da ES e no trabalho dos seus profissionais.

No contexto paraense, na Amazônia Brasileira, registros históricos mostram que desde o reinado português de D. José I (1750-1777), o Marques de Pombal já apontava para a importância estratégica de atrair capitais para o desenvolvimento de atividades econômicas no extenso território que o Tratado de Tordesilhas havia consagrado à Espanha, mas que Portugal aos poucos foi incorporando aos seus domínios. Sabiam, porém, todos os governantes portugueses da época que não seria suficiente apenas demarcar os novos limites consagrados e reconhecidos por meio do novo Tratado de Madri (13 de janeiro de 1750), era preciso definir a soberania lusitana nesse imenso e cobiçado mundo anfíbio denominado Amazônia. Em razão disso, era preciso vencer distâncias e ocupar este espaço para melhor aproveitar as riquezas da região.

Sobre este contexto, é bom lembrar o quanto os países europeus eram ávidos por produtos tropicais, aliás, como ainda o são nos tempos atuais. Contudo, o tempo passou e, hoje, bem mais do que antes, os produtos Amazônicos que interessam são as informações acerca da complexa relação que permite a existência da própria Amazônia, nos seus mais diversos matizes. Entretanto, todo esse interesse não tem resultado em desenvolvimento, crescimento socioeconômico e educacional real para as populações que vivem na região.

Em relação ao campo educacional paraense, o estudo mostra que até o final do século XX a educação se apresentava deficitária, aliás, como se mantém até hoje. A educação

superior era inexistente para um número grande de paraenses até este período, estando concentrada sua oferta nos grandes centros urbanos da região Belém (Capital do Estado do Pará) e Manaus (Capital do Estado do Amazonas). A defasagem ou a demanda retida por esta educação era gigantesca, principalmente, se forem consideradas as diferenças dessa oferta em relação às outras regiões do país devido à concentração regional. Aliás, um fenômeno que não arrefece no país ao longo do tempo, ainda que apresente oscilações para mais, não apresenta sinal real de ser resolvida, demarcando a condição apresentada pela sociedade brasileira, uma sociedade de desiguais em muitos âmbitos como o pertinente ao direito à educação superior.

Diante de tantos dilemas sociais, percebe-se que no jogo das transformações econômicas em curso, as contradições e os conflitos se avultam, principalmente, em decorrência da insuficiência de políticas públicas por parte do Estado e seus diferentes governos. Com isso, aumenta o acúmulo de problemas sociais também ocasionados pela histórica insensibilidade oficial em relação à escassez tanto de instrumentos financeiros quanto administrativos, o que inviabiliza em grande parte, inclusive, propósitos maiores para os quais instituições como a UFPA foram criadas, como bem destaca Oliveira (2008).

Sobre o aspecto educacional, comunga-se das ideias de Furtado (1978), para quem a educação tem sempre finalidades muito amplas que oficialmente se constituem em denominadores comuns consubstanciados tanto na Constituição Federal quanto nas suas próprias Diretrizes e Bases. Além disso, toda educação persegue metas, objetivos, programas e planos que situam certa classe de necessidades concretas, pré-determinadas no tempo e no espaço, sendo interpretadas por um governo representativo das aspirações dominantes na sociedade. Questões também presentes nos processos de expansão e interiorização da educação em todos os níveis, como no caso em tela, exigindo tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas claras e comprometidas com a sociedade.

Mas, independentemente de como este processo ocorra, é necessário entender que para além de todas as questões de ordem econômica, política ou ideológica, não se pode esquecer que todos os cidadãos e cidadãs brasileiros têm o direito e o dever de participar diretamente, dentro de sua continência, do processo do desenvolvimento nacional. A educação pode ser um meio, um caminho através do qual se torna possível assegurar melhores condições para tal, porque, como também destaca Furtado (*idem*, p.30), “a virtude e a inteligência não [podem ser vistas como] privilégios de uma classe ou cor, ou credo, ou lugar de nascimento. O homem é o centro, o objeto e o sujeito do desenvolvimento social nacional”, portanto, é imperioso que o Estado garanta educação pública a seus cidadãos independente de raça, gênero, credo ou lugar de nascimento.

Desse modo, onde houver brasileiros (as), a oferta de educação pública de qualidade deve ser assegurada, seja esta Educação Básica ou Superior. Não fazer isso é submeter estes cidadãos a uma condição de excluídos, condição à qual foram submetidos os paraenses até a década de 1970, porque até este tempo o Estado Paraense viveu uma condição de exclusão sócio-educacional, principalmente, em relação à oferta de educação superior, pública e privada. Aliás, questão que começou a ser amenizada a partir da experiência da UFPA, mas ainda não se encontra resolvida em toda a região Amazônica.

São questões como as expostas que se encontram mais detalhadas nos diferentes capítulos do estudo. Reflexões que justificam as razões da investigadora querer estudar sobre expansão e interiorização da Educação Superior Brasileira, sua possível relação com as mudanças originárias da reestruturação da economia, em razão da crise do capitalismo da década de 1970 e com a experiência expansionista da UFPA e suas possíveis repercussões no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, no Estado do Pará.

## 1.2 SITUANDO A INVESTIGAÇÃO: JUSTIFICATIVA E RAZÕES QUE IMPULSIONARAM A AÇÃO

Entende Dourado (2008) que as políticas de expansão da Educação Superior Brasileira, têm apresentado uma configuração que expressa movimentos assíncronicos, tornando a oferta desse nível educacional ampla e heterogênea, além de permeada por ações e práticas de natureza pública e privada, cuja predominância histórica tem sido privada. Aliás, esta não é uma característica observada apenas no momento histórico desse estudo, trata-se de um movimento gradual que vem se expandindo há décadas no país. Dessa forma, pode se dizer que a ES Brasileira e seu processo de expansão têm se caracterizado por um movimento dinâmico e gradual, mas circunstancial e de muita oscilação, pelo fato das autoridades brasileiras não tratarem a questão como uma política de Estado, mas sempre compondo programas de governos.

Não restam dúvidas sobre a experiência de expansão da UFPA se apresentar como um processo que tem possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior a um grande número de estudantes e trabalhadores brasileiros, especialmente originários de regiões carentes de acesso ao conhecimento e das classes mais populares da sociedade. Porém, a forma como tem se dado essa oferta faz com que se acredite e defenda que a expansão e a interiorização da ES pública no Brasil devam ir além do simples aumento ou transformação quantitativa da

população universitária, o que exige sejam garantidas as condições objetivas necessárias para qualificar a formação disponibilizada por esse tipo de processo.

Esse entendimento resulta também de se saber, por experiência própria, que em regiões como a Amazônica e em Estados como o Pará, um grande número de brasileiros/paraenses que compõem hoje esse novo público da ES, especialmente, em instituições públicas, até o final da década de 1960 sequer podia sonhar ou pensar em cursar uma graduação, por ser tratar de algo impossível ou impensado na Região. Porque até aquele período não se vislumbrava a possibilidade da questão se tornar real, principalmente porque muitas famílias paraenses, em particular aquelas residentes no interior do Estado, não tinham condições econômicas ou financeiras de enviar seus filhos para estudarem na capital do Estado, na capital do Estado do Amazonas, ou em outros centros, onde essa possibilidade fosse real.

Além disso, o Censo Demográfico do IBGE mostra que em 1940, 69,8% dos habitantes do país residiam na zona rural. Em 1960, este percentual reduziu para 54,9%, mas o predomínio da população urbana só foi constatado pelo Censo Demográfico de 1970, que mostrou a relação já invertida, pois, 55,9% dos habitantes já residiam na cidade. Este quadro sócio demográfico também contribuiu para aumentar as exigências pela oferta de educação superior na região Amazônica e no Estado do Pará.

Essa condição nos ajudou a pensar que analisar e compreender a expansão/interiorização da Educação Superior no Pará e suas repercussões no trabalho docente era relevante e exigia a necessidade de se buscar, analisar, compreender e explicar esse processo, principalmente, no que concerne à sua instalação, seu crescimento e desenvolvimento no período do estudo. Portanto, interessava saber a partir de quando, essa possibilidade de oferta se iniciou e como evoluiu particularmente no Estado do Pará.

Assim, surgiu a pretensão de se buscar, apreender e analisar o fenômeno para visualizar o contexto que o instalou, suas diferentes fases ou ciclos do crescimento, com vista a compreender sua dinâmica e seus determinantes históricos. Entendeu-se que a aquisição desse conhecimento poderia ser útil para delinear com mais propriedade a descrição e análise acerca das repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, no período de tempo do estudo, na Região Oeste Paraense.

Para este fim, realizou-se um levantamento bibliográfico inicial e procedeu-se à leitura de todo o material coletado. Após esse processo, iniciou-se uma revisão da bibliografia com vista a selecionar e organizar uma literatura mais específica e especializada acerca da Educação Superior Brasileira, concernente à trajetória histórica de sua expansão,

interiorização e as políticas e reformas instituídas com esta finalidade. A intenção era saber como o modelo de expansão brasileiro se originou e evoluiu no país ao longo dos anos, particularmente, no tempo histórico da investigação, décadas de 1980 e 1990, com vista a compreender melhor a trajetória deste processo no Pará.

A literatura mostra que mesmo antes do tempo histórico do estudo, ou desde o final da década de 1960, já havia em todo o país uma demanda crescente por cursar educação superior, mas, o argumento oficial na época, era de que não havia condições para tal. Alegavam as autoridades educacionais brasileiras não haverem verbas suficientes para financiar este tipo de crescimento. Esta questão só se tornou mais evidente no período pós-1964, quando a política expansionista do Estado brasileiro se materializou tanto na ampliação da educação superior pública, quanto na prevalência da expansão de oferta privada com incentivo do Estado à sua manutenção por meio de subsídios diretos e indiretos, via disponibilidade de bolsas de estudos e isenção fiscal<sup>3</sup>, como relata Cunha (1989). Essa situação se ampliou no país, principalmente, com a Reforma da década de 1960 (Regime Militar) e de 1990 (Governo de FHC).

Vale esclarecer que no caso específico deste estudo, ao decidir realizar a investigação, uma questão se apresentava à investigadora como complexa e desafiadora. Diz respeito ao que pensam e manifestam às pessoas sobre o que representou ou representa a interiorização da UFPA, não só para os egressos, alunos beneficiados com a formação superior disponibilizada, mas para a população paraense de modo geral. Aliás, mesmo hoje, quando se fala sobre essa experiência, ainda é comum ouvir as pessoas afirmarem que se a interiorização da UFPA não foi o melhor Projeto/Programa de educação do Estado Brasileiro para a Educação Paraense, foi o que de melhor ocorreu neste Estado pertinente à educação no período, em especial para a população mais carente economicamente. Portanto, não há dúvidas sobre essa experiência evidenciar o sucesso do pioneirismo da UFPA na oferta de ES no Pará e Regiões Norte e Amazônica. A própria investigadora está entre aqueles (as) que veem a experiência de interiorização da UFPA como um acontecimento ímpar, uma “experiência de sucesso”.

Aliás, sobre o assunto chama a atenção o fato de no período do estudo para além das inúmeras e merecidas críticas dirigidas à forma como o processo transcorreu. Ser inegável que por um longo período, a UFPA garantiu formação para muitos profissionais da

---

<sup>3</sup> Pelas análises de Stallivieri (s/d.), são dois os principais tipos de isenção fiscal: 1) do imposto de renda, para instituições educacionais sem fins lucrativos, e 2) das contribuições para fins de seguridade social, para as instituições consideradas beneficentes (as filantrópicas), as de utilidade pública e as que apliquem integralmente os resultados operacionais na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais. A beneficência se caracteriza pela concessão de desconto de 50 a 100% do valor da mensalidade a alunos considerados carentes, bem como outras gratuidades especialmente na área de extensão.

educação<sup>4</sup>(dentre os quais se inclui a investigadora), é inegável também que formou profissionais da educação tanto para trabalharem na Educação Básica quanto na Educação Superior, não apenas no Estado ou na região, em função da mobilidade social produzida pelo mercado de trabalho e a economia.

A UFPA atendeu com profissionais qualificados, as redes de escolas públicas e privadas não apenas do Estado do Pará, mais de toda a Região Amazônica e mesmo de outras regiões do país. Ainda que se constate que, contraditoriamente, a interiorização transcorreu num período quando o Estado Brasileiro vivia intensamente uma ditadura militar e a privatização da ES era incentivada acirradamente. Entretanto, entende-se que essa condição não elimina a certeza de se tratar de um evento de natureza política, social e educacional que mudou radicalmente a história da educação no Estado do Pará, particularmente na região Oeste Paraense, no Município de Santarém.

Por tudo o que esta experiência representou e ainda representa para o Pará e sua população, acredita-se ser correto dizer que a interiorização da UFPA foi e continua sendo uma experiência triplamente exitosa. Primeiro, porque transformou em realidade o sonho de cursar educação superior para muitos brasileiros do Pará, e o mais importante com educação superior pública. Segundo, porque também em decorrência dessa experiência embrionária, em 2009 foi criada uma nova universidade pública na região com sede no Município de Santarém, a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Terceiro, porque construindo uma base profissional tornou possível a concretização da oferta de educação superior pública e privada regular e permanente, inclusive, na região de abrangência do *Campus* Universitário de Santarém.

Em razão desses fatos, acredita-se que a interiorização da UFPA representa um acontecimento impar na história da Educação Paraense, tendo contribuído inclusive para que essa IFES, por vários anos, se apresentasse como a maior universidade pública do Brasil em número de alunos regularmente matriculados no país.

Mas, importa esclarecer, o fato da investigadora reconhecer e concordar que essa experiência representa um “feito louvável” para a realidade paraense e brasileira, especialmente do ponto de vista social, cultural e educacional, isso não a induz a uma percepção e compreensão acrítica da realidade. Pelo contrário, foi exatamente esse conhecimento da realidade que a induziu a pesquisar o assunto com vista a analisá-lo à luz da

---

<sup>4</sup>Por profissionais da educação está sendo entendido àqueles profissionais que estão em efetivo exercício na Educação Básica ou na Educação Superior, formados em cursos reconhecidos de acordo com o que preceitua o Art. 61 da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as alterações contidas na Lei nº 12.014/2009.

ciência. E, no processo, levou-a a dar maior atenção e ter ainda mais cuidado com as análises procedidas, por saber do risco de diluição dos sujeitos envolvidos na própria experiência, neste caso, sua própria experiência pessoal e profissional.

Portanto, não houve nenhuma intenção de se agir irresponsavelmente, mesmo porque ainda que a investigadora esteja “mergulhada” plenamente no problema, sabe que quando a atenção das pessoas se prende apenas na empiria ou à forma como um fenômeno é percebido, a visão termina obscurecendo a possibilidade de um olhar mais crítico e investigativo sobre a totalidade desse fenômeno. Pois, como destaca Moraes (2001, p.21), “a ênfase na empiria como limite nos faz perder o horizonte de um *ethos*, que como os gregos anteviam, é o modo pelo qual o ser humano realiza aquilo que lhe é próprio como ser pertencente à polis, ser social por excelência”. Além disso, por concordar com Minto (2006, p. 22) que a partir de estudos sobre Marx e Engels, ressalta: “[...] as dificuldades de apreensão das formas do real residem, portanto, na essencial distinção entre realidade e pensamento, o que redundava, geralmente, na sua distorção, na sua ‘sacralização’”.

Por esta razão, acredita-se que mesmo havendo comunhão sobre o entendimento do “êxito institucional”, também houve clareza e rigor sobre a necessidade de se investigar de forma radical a totalidade do processo, para explicar cientificamente o particular, o vivido, o presenciado, por suas mediações e problemáticas, para além do revelado pelo mundo empírico, por se entender que, como mostram os argumentos de Martins (2001, p. 10),

O mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno.

[...] A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento colocado na superação da aparência em direção a essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo.

A intenção de proceder à análise prévia sobre os condicionantes iniciais da interiorização da UFPA nasceu dessa forma de ver e compreender a questão, visando retomar a trajetória histórica e as ações e determinações de sua viabilização, engendradas nos meandros da experiência e das diretrizes oficiais, para capturar suas repercussões no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino Paraense. Para isso, pretendeu-se ter no horizonte as

determinações impostas e interpostas pelo modelo de expansão adotado pelo Estado Brasileiro ao Pará e seus profissionais, no tempo histórico do estudo.

Inquestionavelmente, também existem motivos de ordem pessoal e econômicos que impulsionaram a investigadora a cursar o doutorado e a proceder à investigação, conseqüentemente. Os motivos de ordem pessoal se deve ao fato de que foi no *Campus* da UFPA, em Santarém, onde a mesma cursou toda a sua graduação, em dois momentos distintos: primeiro na condição de aluna de graduação de 1980-1982, quando cursou Licenciatura Curta em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar e 1987-1992, quando voltou a cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, nas habilitações Administração Escolar e Docência, depois por ter trabalhado como docente da instituição no período de 1993 a 2009, quando foi redistribuída para a UFOPA. Portanto, parte significativa da sua vida acadêmica foi vivida na UFPA, como aluna da graduação (períodos supracitados), do mestrado (2004-2006), do doutorado em curso (a partir de 2010) e como profissional docente ministrando aulas no *Campus* Universitário de Santarém, seus diferentes Núcleos, bem como em outros *Campi* de Interiorização de outros municípios como: Abaetetuba, Bragança, Breves e Marabá e como coordenadora de curso. Os motivos de ordem econômica e financeira decorrem do fato de ao concluir o doutorado a investigadora se qualifica profissionalmente, o que implicará em melhoria das condições salarial e de trabalho, espera-se.

Somam-se a esses fatores a necessidade de qualificação profissional, o fato de pretender somar com a produção científica da área e o interesse em contribuir com a história da instituição que lhe acolheu e formou por anos. A intenção de contribuir com a história da instituição advém do fato de acreditar que ao buscar e rerepresentar ou reorganizar dados históricos amplia-se as contribuições da investigação. Desse modo, investigação e investigadora estariam contribuindo também com a construção da história da instituição, principalmente ao produzir dados e informações ainda não contempladas na literatura existente, mesmo porque se sabe que há carência desse tipo de registro. Além disso, por se defender a necessidade de serem preservadas as memórias históricas, porque a falta dessas memórias representa ausência de história ou negação desta. Portanto, existem fortes razões para se acreditar que o conhecimento produzido deve ajudar tanto para apreender e compreender melhor o objeto de estudo quanto para que a instituição disponha de mais registros históricos sobre esse período de sua atuação.

O estudo mostrou que o processo de expansão da educação superior pública do Pará, se pautou metodologicamente em uma perspectiva funcional, porque essa era a ideia predominante a influenciar a opção por ofertar cursos de curta duração e em prestar serviços

assistenciais, via extensão, por ser um importante mecanismo de contato da universidade com a sociedade. Essa questão foi mais fortemente observada na década de 1970, quando foram criados vários programas de integração com a comunidade no país como: o Projeto Rondon (Ministério do Interior); o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR e os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACs (Ministério da Educação); a Operação Osvaldo Cruz (Ministério da Saúde); a Operação Mauá (Ministério dos Transportes) e a Operação de Ação Cívico-Social (Ministério do Exército).

Nesta época, a expansão das atividades das IES para o interior do país, principalmente as públicas, se configurou a partir do incentivo à criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR e dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs, por determinação do MEC. O objetivo era desenvolver ações para estabelecer relações entre essas IES e a sociedade, mas, este ciclo ou fase de expansão da Educação Superior também tinha como meta qualificar pessoal docente para implantação da reforma advinda com a homologação da Lei 5.692/1971 que introduziu o ensino de 1º e 2º Graus, na Educação Básica Brasileira.

A qualificação de pessoal docente é bastante evidente na oferta dos cursos disponibilizados pela UFPA para a região, principalmente na década de 1970. Para constatar este fato, basta conferir os cursos expandidos: Licenciatura Polivalente de 1º Grau (1º Ciclo) e Licenciatura Monovalente de 1º Grau (1º Ciclo). Na época, os cursos eram ofertados em períodos de recesso escolar ou período “intervalar” como ficou conhecido. A oferta de vagas e cursos tinha um caráter transitório e temporário e não havia intenção de oferta regular e permanente, nem da oferta de vagas ou qualquer tipo de curso, isso só veio ocorrer, posteriormente.

Ressalta-se que tanto o interesse em realizar o estudo quanto à identificação com o tema central e a temática de estudo, foram precedidos pela atuação/formação acadêmico-profissional e político-pessoal da investigadora, em querer entender e explicar as suas próprias condições de trabalho e as bases das relações profissionais estabelecidas institucionalmente. Fundamentalmente, por querer compreender melhor os problemas estruturais da educação superior pública do/no país que, historicamente, têm inviabilizado o acesso a este nível de educação a uma parcela significativa de brasileiros. Aliás, a consciência desta realidade nos leva a defender a “necessidade” de se garantir no país a instalação de uma política de interiorização da ES pública para que mais brasileiros possam ter este acesso garantido.

Além disso, a opção pelo estudo se deu também por querer somar com outros esforços na construção de reflexões que ajudem na superação dos desafios postos mesmo no âmbito das políticas públicas, ou seja, com vista a contribuir para qualificar a compreensão acerca da mobilidade da ES pública, via processo de expansão/interiorização, no universo das produções científicas dessa natureza.

Dessa forma, entende-se que a investigação se justifica na intenção de se desvelar as particularidades de um processo expansionista altamente político presenciado na região Oeste Paraense. Que se deveu também em função das pressões exercidas pela sociedade civil organizada que por suas enormes necessidades sociais e educacionais a exigiu, contrariando quem pensa e difunde tratar-se apenas de uma decisão de Estado, governos ou de alguém com poder para tal, como se não houvesse a presença da sociedade civil interposta nesse tipo de decisão. Aliás, acredita-se que se a sociedade não decide, mas com certeza incomoda e, em razão de produzir incomodo, acaba influenciando fortemente esse tipo de decisão.

### **1.2.1 A problemática da Investigação**

O fato de entender que pesquisar a respeito das repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, no Pará, implica, necessariamente, investigar as reformas, as políticas públicas e as legislações destinadas à ES brasileira por meio da expansão/interiorização desse nível de ensino por seus nexos sociais, políticos e econômicos. Faz-nos acreditar que isso significa assumir a responsabilidade de supor, conferir ou refutar a existência ou não de uma possível relação entre as transformações ocorridas no campo social, político e econômico e o campo educacional do país, em seus diferentes níveis na sociedade. Em tese, significa ter ciência de que em tempo de globalização da economia, as reformas estatais, as políticas públicas e a legislação decorrente, já não representam mais acontecimentos históricos situados e isolados, desprendido de sua totalidade. Um forte indicador para que se entenda como e com qual finalidade foram delineados os ciclos ou fases de crescimento, expansão e desenvolvimento social, político, cultural e educacional no país, que no Pará viabilizou a experiência expansionista da Universidade Federal do Pará.

Para entender os meandros desse processo, acreditou-se ser imperativo que a análise do fenômeno se pautasse em uma visão de totalidade, sendo consideradas as mediações possíveis para esclarecer porque as ocorrências históricas se dão de uma forma e não de outra. Considera-se como irresponsabilidade qualquer análise sobre as mudanças ocorridas na

educação brasileira, se não se partir de um ponto crucial do processo, a Reforma do Estado e a reconfiguração do Estado Brasileiro e suas interveniências na educação, sobre o trabalho e o trabalho docente. Mudanças radicais que impuseram à política educacional dos países capitalistas os encaminhamentos advindos da reestruturação da economia.

Assim, a problemática de pesquisa considerou o fato de no âmbito da educação superior brasileira, especialmente a pública, a partir dos encaminhamentos capitalistas da década de 1970, os discursos oficiais passarem a evidenciar a exigência por mais expansão, eficiência e qualidade na educação, em particular a de nível superior. Este contexto produziu um cenário onde a oferta da educação superior, em particular a pública, se tornou imperativo, principalmente, pelo apelo à qualificação de novos profissionais habilitados para atender as exigências do mercado de trabalho emergente, no país e no mundo.

No Brasil, nesta época, a questão era premente também em razão da entrada de empresas multinacionais no país e das exigências por formação de mão de obra. Para atender esta demanda, o país homologou a Lei nº 5.540/1968 – Lei da Reforma Universitária e a Lei 5.692/1971 – Lei da Reforma que regulamentou os ensinos de 1º e o 2º Graus, ensino profissionalizante. Desse modo, a educação em geral e a superior, particularmente a pública, era convocada a dar retornos satisfatórios à sociedade, na verdade, formando a mão de obra exigida pelo e para o mercado, embora o discurso oficial dissesse tratar-se da necessidade da ES dar retorno aos altos investimentos procedidos pelo Estado.

Essa questão aguçou a curiosidade e fez crescer o interesse da investigadora em querer compreendê-la melhor, explorando seus meandros e reentrâncias. Movida por essa curiosidade buscou saber como se apresentava a expansão da educação superior pública no Estado Brasileiro no tempo histórico do estudo? Quais eram seus condicionantes? Quais fatores impulsionaram a UFPA a tornar o acesso à educação superior pública uma realidade em todo o Pará? Enfim, compreender e desvelar qual a relação existente entre a expansão e a interiorização da UFPA com o trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino?

Sabe-se que a UFPA interiorizou suas ações e atuação quando no Brasil emergiam de um lado as exigências para expandir a ES e cresciam aquelas por melhoria na qualidade dessa oferta, especialmente, em função das imposições originárias da economia em crise e do mercado de trabalho que exigiam novas habilitações e novas formações. Por outro lado, se tornavam frequentes em todo o país os discursos de condenação da ES pública e a defesa da privatização dessa educação, ou seja, contraditoriamente, as mesmas razões que produziam a condenação da ES pública estimulavam tanto a sua interiorização quanto a sua privatização.

Além do mais, no período, a educação superior passava a ser vista como “bem de consumo”, um negócio vantajoso orientado pela lógica neoliberal que emergia no mundo capitalista, passando a mesma a ser difundida como um dos setores mais lucrativos do momento, investimento seguro e certo, razão que explicava e justificava fortemente a sua expansão, principalmente, por via das instituições privadas. Nesse cenário, docentes de todos os níveis da educação passaram a ser cada vez mais submetidos à racionalidade presidida pelo regime da acumulação econômica e pelas imposições e interposições do mercado de trabalho sobre as instituições e seus profissionais, em todo o mundo capitalista.

No contexto paraense, ainda que em condições objetivas precárias, a UFPA já havia iniciado seu processo de interiorização, ofertando cursos de graduação em cinco (05) municípios-sede do Estado: Marabá, Castanhal, Abaetetuba, Santarém e Soure, abrangendo as catorze (14) microrregiões, passando a executar as suas atividades acadêmicas no interior do Estado, embora essa decisão só tenha sido oficializada na década de 1980, através da Resolução nº 1.355/1986, quando foi aprovado e implementado o I Projeto Norte de Interiorização (I PNI).

Nesta década, de acordo com os registros do Relatório sobre a “Evolução do Ensino Superior na Graduação: 1980-1998”, documento do MEC, a evolução da matrícula na Educação Superior Paraense, em uma década, passava dos 26.970 alunos matriculado em 1988, para 38.902 alunos matriculados em 1998. Portanto, interessa à investigação destrinchar, entender e explicar este enredo sócio político e educacional, para contribuir e ou acrescentar um dado a mais no universo acadêmico científico do Pará, da Amazônia, da UFPA e da IFES que abriga a investigadora na atualidade, a UFOPA.

### **1.2.2 Os Aspectos Teórico-Methodológicos de Viabilização da Investigação**

Para capturar, analisar e desvelar os indicadores que dão materialidade ao objeto de estudo, procurou-se articular o conhecimento teórico já produzido com o conteúdo de documentos oficiais e os dados coletados a partir dos depoimentos concedidos pelos sujeitos entrevistados na pesquisa. Desse modo, para dar concreticidade ao estudo, o objeto de estudo foi analisado na ótica de sua totalidade, indo além da aparência para capturar a particularidade que deu materialidade as repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, a fim de corporificá-las, tornando-as dados reais.

O estudo teve caráter teórico-analítico exploratório. Como se sabe, em ciência a construção do conhecimento se dá por meio de um processo de construção e controle exercido

sobre um fenômeno ou objeto a ser estudado. Trata-se de uma ação que pode contribuir para dificultar ou limitar a definição do método em pesquisa, por se tratar de algo que determina o grau de verdade do conhecimento produzido pela ciência, desse modo, como mostra a literatura definir um método não é uma tarefa fácil, mas uma tarefa difícil e complexa.

Para Lefebvre (1975), o método representa um esforço de apreensão do movimento do conteúdo total que evita a separação entre a forma e o conteúdo, para produzir uma lógica que não é apenas formal, mas dialética, por se apresentar como uma complexidade que permite desvelar os fenômenos com maior propriedade, a partir da relação estabelecida entre o sujeito e a natureza pesquisada. Seguramente, para a razão dialética a causa de um fenômeno qualquer só pode ser o devir do mundo em sua totalidade como diz o autor (*idem*).

Desse modo, os métodos não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho, mas afloram do embate de ideias, perspectivas e teorias, com a prática, expressando também um conjunto de crenças, valores e atitudes, por isso exige que seja considerado o seu aspecto interiorizado, seu lado intersubjetivo de certa forma personalizado pelas mediações do investigador. Assim, para além da lógica, os métodos são também vivências do pesquisador com o objeto pesquisado, ou seja, os métodos não são externos ou independentes a quem lhe dá existência no ato de praticá-los, como ressalta Gatti (2002). Sentido em que estudar um fato ou evento, significa querer conhecê-lo para depois de tê-lo discernido ou isolado pelo menos parcialmente, restituí-lo ao conjunto de relações que se estende paulatinamente a todo o universo. Não significa, portanto, considerá-lo como algo autônomo ou desvinculado do todo.

Essa compreensão contribuiu para se estudar o fenômeno como uma totalidade, desvelando o específico ou particular da experiência de interiorização da UFPA, como parte integrante das políticas e reformas emergidas sob a orientação das mudanças originárias do mundo econômico e seus reflexos no Brasil e seu sistema de ES pública. O materialismo histórico dialético é base e pressuposto teórico-metodológico do estudo, por se entender que somente através das categorias contradição, mediação e totalidade é possível empreender uma investigação mais consubstanciada sobre uma dada realidade social. Acredita-se que a base teórica e metodológica justifica a decisão de explorar os meandros do processo partindo da análise da conjuntura sócio econômica, para explorar, sob a ótica da reconfiguração do Estado Brasileiro, as políticas e reformas para esse nível de educação. Fundamentalmente, a partir das orientações produzidas pela Reforma da década de 1930 quando as políticas da época encaminharam o processo que no Pará culminou na criação da UFPA; da Reforma Universitária de 1968, base histórica e social de viabilização da Interiorização da UFPA; e das

Reformas Pontuais e Fragmentarias originárias da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, da década de 1990, que tornaram viáveis os encaminhamentos do seu processo de consolidação, no tempo histórico da investigação.

Por se acreditar que a literatura possibilita apreender, compreender, explicitar e conhecer melhor um objeto de estudo, optou-se por iniciar a investigação a partir do conhecimento já sistematizado (Pesquisa Bibliográfica), para analisar, interpretar, narrar e descrever aspectos conceituais e históricos relacionados à questão, pertinente à especificidade buscada. Foi feito o levantamento de dados sobre a UFPA e a Rede Estadual de Ensino Paraense em documentos oficiais e institucionais, sites e produções acadêmicas específicas (monografias, dissertações e teses) para apreender as repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual no Pará. Retomou-se história da ES brasileira para localizar os ciclos ou fases que tornaram a experiência de interiorização da UFPA viável, visando localizar e desvelar as bases fundantes da experiência empreendida por esta IFES.

Desse modo, a investigação se pautou em uma busca na literatura nacional em fontes como: livros, revistas educacionais, artigos, monografias, dissertações, teses e conteúdo de sites, além da análise de textos de leis e outros documentos oficiais, coletados nos moldes da tradição (consultas e leitura do material) e via internet, como: a Constituição Federal, a LDB, Decretos-Leis, Pareceres, textos e dados estatísticos originários do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros. Além de documentos mais específicos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) como dados estatísticos, projetos e relatórios da época, dentre outros.

Ressalta-se que na análise de documentos a preocupação foi com a apreensão das discussões e análises teóricas críticas de dois campos importantes da investigação: o das políticas públicas educacionais de expansão da educação superior brasileira e o das configurações do trabalho docente e da formação na educação básica e superior, nos setores públicos, em sua conexão com as condições mais amplas da acumulação capitalista e com as especificidades da realidade paraense.

Contudo, é importante esclarecer não ter sido intenção do estudo apenas narrar ou descrever a história da interiorização da UFPA, pois se entende que essa é uma questão já bem analisada por estudiosos tanto do campo educacional quanto social, se encontrando, razoavelmente, contemplada na literatura. Especialmente, as produzidas a partir do final da década de 1980, relacionadas aos Projetos Norte de Interiorização, quando a instituição

instalou a sua política de interiorização. A finalidade também não foi apenas buscar de que forma o processo de interiorização se efetivou e desenvolveu, entende-se que essa é também uma questão razoavelmente esclarecida, estando contemplada na literatura produzida por diferentes analistas sociais, educacionais e políticos. Existem varias produções acadêmicas (Teses, Dissertações e Monografias) que já dão conta dessa questão, ainda que alguns de forma razoável, pois o estudo mostrou que existe muito desencontro de informações, principalmente, em relação a datas e dados quantitativos, o que, aliás, se procurou tratar com maior cuidado e atenção, buscando sempre as fontes primárias no que foi possível.

Após compreender e detalhar a forma como o processo de interiorização se efetivou e consolidou, o estudo pretendeu analisar o que emerge do cenário como repercussão no trabalho dos docentes, a partir do que comunicam os sujeitos envolvidos diretamente no processo. Dessa forma, a captura, a apreensão e a análise das repercussões da interiorização no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, seus indicadores e variáveis contou, além da pesquisa bibliográfica com a realização de pesquisa empírica, para buscar, apreender e analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa (professores/alunos, representantes da Administração Superior, professores efetivos da UFPA e representante sindical). Dados que articulados, acreditou-se auxiliariam tanto na compreensão e explicitação do objeto estudado quanto na recomposição da história da UFPA, na região no tempo histórico do estudo.

O trabalho investigativo envolveu descrição, análise e comparação de dados quantitativos e qualitativos, sem, contudo, se ater a simples relatos ou apenas a apresentação numérica (quantificação) desses dados. O estudo pressupôs categorias de análise (teórico-metodológicas) como: contradição, totalidade, mediação, formação, salário, condições de trabalho, postura profissional, e ascensão profissional, emergidas da literatura e dos depoimentos dos sujeitos. Pelo entendimento de que, para apreender as contradições, os nexos e possíveis representações e proceder às mediações possíveis, era preciso ir além da aparência do fenômeno, para mergulhar na sua essência, naquilo que é revelado objetivamente e no que fala e expressa à subjetivação dos sujeitos.

Para a engenharia do texto, optou-se por processar e articular dados quantitativos e qualitativos seja para entender a expansão do sistema de educação superior brasileira a partir das mudanças originárias da economia, ou seja, para uma melhor compreensão sobre o que o fenômeno representou e representa para a Sociedade Paraense e os seus profissionais da educação.

### 1.2.3 A Constituição dos Sujeitos da Investigação

Além da realização do trabalho de base bibliográfica (teórica analítica), a investigação abrangeu o tratamento e análise dos depoimentos dos quinze (15) sujeitos envolvidos diretamente no processo de interiorização, no tempo histórico do estudo (pesquisa empírica), como se observa no Quadro 1.

**Quadro 1– Demonstrativo dos Sujeitos da Investigação**

<b>Código</b>	<b>Vínculo com a UFPA</b>	<b>Formação Atual</b>	<b>Vínculo profissional Atual</b>
PAI-1	Professor/Aluno	Doutorado	Prof. da UFOPA Curso de Pedagogia
PAI-2	Professor/Aluno	Especialista	Prof. da UFOPA Curso de Letras e Artes
PAI-3	Professor/Aluno	Especialização	Prof. da Rede Estadual de Ensino
PAI-4	Professor/Aluno	Graduação	Prof. Aposentado
PAI-5	Professor/Aluno	Especialização	Prof. da Rede Estadual de Ensino
PAI-6	Professor/Aluno	Especialização	Prof. da Rede Estadual de Ensino
PAI-7	Professor/Aluno	Especialização	Profa. Aposentada
PAI-8	Professor/Aluno	Mestrado	Prof. da Rede Estadual de Ensino
PADS -1	Ex Reitor da UFPA	Doutorado	Reitor Pro Tempore da UFOPA
PADS-2	Ex Diretora do Centro de Educação da UFPA	Doutorado	Diretora do ICED/UFPA
PADS-3	Ex Coordenador do <i>Campus</i> de Santarém	Doutorado	Pró-Reitor da UFOPA
PADS-4	Ex Coord. de Interiorização da UFPA - 80 e 90	Doutorado	Profa. Efetiva licenciada para Pós Doutorado
PUFPA-1	Professora/UFPA/Stm	Mestrado	Profa. da UFOPA Curso de Pedagogia
PUFPA-2	Professora/UFPA/Stm	Especialização	Profa. da UFOPA Curso de Direito
RSind.	Representante Sindical	Doutorado	Profa. Aposentada/UFPA

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale esclarecer que para definir quais seriam os sujeitos, foi adotado um critério mais representativo do que quantitativo, a partir da relação direta estabelecida pelos sujeitos com a UFPA (funcionário, professor ou aluno). Como consta no Quadro 1, foram constituídos como sujeitos da pesquisa: um (01) Ex Reitor, uma (01) Ex Diretora do então Centro de Educação, uma (01) Ex Coordenadora de Interiorização, um (01) Ex Coordenador do *Campus* de Santarém, duas (02) Professoras da UFPA/*Campus* de Santarém, um (01) Ex Representante

Sindical, e oito (08) Professores/alunos egressos (as) da Interiorização da UFPA, vinculados profissionalmente à Rede Estadual de Ensino, quando alunos (as) da UFPA.

Na definição da escolha dos sujeitos trabalhou-se com os indicadores: a) Profissionais da Administração Superior da UFPA (Ex Reitor, Ex Diretora do então Centro de Educação, Ex Coordenadora de Interiorização, Ex Coordenador de *Campus*), profissionais efetivos da UFPA e com vínculo profissional com a interiorização; b) Professores efetivos da UFPA lotados no *Campus* de Santarém, docentes da interiorização; c) Representante Sindical, membro da diretoria da Associação dos Docentes da UFPA, Sindicato Nacional (ADUFPA-Sind); d) Professores/Alunos vinculados à SEDUC, exercendo docência na Rede Estadual de Ensino, quando regularmente matriculados nos cursos de graduação na UFPA, no período.

A codificação dos sujeitos se deu da seguinte forma: Profissional da Administração Superior (PADS), seguido de numeração ordinal, Professores da UFPA Santarém (PUFPA) seguido de numeração ordinal, Representante Sindical (RSind.) e Professores/Alunos da Interiorização (PAI), seguido da numeração ordinal, como mostram os Quadros 2, 3 e 4.

**Quadro 2– Demonstrativo dos Professor/Alunos por Município**

Município	Código	Curso	Ano	Função Atual
Alenquer	PAI-7	Pedagogia	1999	Diretora de Escola Pública
	PAI-8	Geografia	1987	Prof. da Rede Estadual de Ensino e Pesquisador
Itaituba	PAI-5	Pedagogia	1994	Prof. Aposentado
	PAI-6	Pedagogia	1987/2002	Profa. Efetiva da Rede Estadual de Ensino
Óbidos	PAI-3	Pedagogia	1994	Prof. Efetivo das Redes Estadual e Municipal
	PAI-4	Pedagogia	1987	Profa. Aposentada
Santarém	PAI-1	Pedagogia	1982	Prof. Efetivo da UFOPA
	PAI-2	Letras	1982	Prof. Efetivo da UFOPA

Fonte: Dados da pesquisa

Como se observa, no Quadro 2 consta informações sobre municípios de origem, a codificação, o Curso de Licenciatura cursado na UFPA, o ano em que foi cursado e a função exercida atualmente pelos professores/alunos na UFPA, no período da investigação, além da formação atual constante no Quadro 1. A intenção foi dispor de dados que pudessem ser úteis para análises posteriores.

**Quadro 3 – Demonstrativo dos Profissionais da Administração Superior**

<b>Código</b>	<b>Vínculo Anterior com a UFPA</b>	<b>Vínculo Profissional Atual</b>
PADS -1	Ex Reitor da UFPA	Reitor Pro Tempore da UFOPA
PADS-2	Ex Diretora do Centro de Educação da UFPA	Diretora do ICED /UFPA
PADS-3	Ex Coordenador do <i>Campus</i> de Santarém	Pró-Reitor de Planejamento da UFOPA
PADS-4	Ex Coord. de Interiorização da UFPA nas Décadas de 1980 e 1990	Professora Efetiva da UFPA, licenciada para cursar Pós Doutorado

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 4 – Demonstrativo de Professor da UFPA e Representação Sindical**

<b>Código</b>	<b>Vínculo Anterior com a UFPA</b>	<b>Formação</b>	<b>Vínculo Profissional Atual</b>
PUFPA-1	Professora/UFPA/Stm	Mestrado	Professora da UFOPA Curso de Pedagogia – ICED
PUFPA- 2	Professora/UFPA/Stm	Especialização	Professora da UFOPA do Curso de Direito
RSind.	Representante Sindical	Doutorado	Professora Aposentada/UFPA

Fonte: Dados da pesquisa.

Como visto, nos Quadros 3 e 4 estão contemplados os profissionais com vínculo direto com a Universidade Federal do Pará – UFPA. Estes quadros apresentam além da referência de codificação, o tipo de vínculo estabelecido com a instituição no tempo histórico da investigação, a formação e o vínculo profissional estabelecido na atualidade. Vale destacar que o Ex Reitor da UFPA e Ex Coordenador do *Campus* Universitário da Santarém, foram Reitor e Pró Reitor de Planejamento Pro Tempore, respectivamente, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, quando da transição da UFPA. A experiência anterior desses profissionais com a Interiorização da UFPA se acredita que pode ter sido um fator relevante para suas nomeações.

Após o processamento dos dados originários dos depoimentos dos sujeitos, adotou-se a linguagem como mediadora do diálogo com esses sujeitos, por se entender que ao possibilitar a comunicação, a linguagem traduz o pensamento dos sujeitos e torna possível o acesso a esse pensamento. Para Chauí (1989), “a linguagem não veste ideias – encarna significações, estabelece a mediação entre Eu e o Outro e sedimentam os significados que constituem uma cultura” (apud SOUZA, 1994, p. 116).

Para Chauí (idem), o pesquisador não traduz as palavras que escuta em pensamentos, da mesma forma que ao se expressar não escolhe as palavras representadas fora do

pensamento, em função de pensamentos já concebidos, o que evidencia ser a linguagem quem realiza a mediação entre os sujeitos. Sentido em que na comunicação como entende Monteiro (2006) “O dilema, porém, é só aparente, porque a linguagem é mesmo, fundamentalmente, um instrumento de comunicação. É possível pensar sem utilizar a linguagem, mas não é possível se comunicar sem utilizar (algum tipo de) linguagem”.

Vale ressaltar que na análise dos depoimentos colhidos dos sujeitos pretendeu-se considerar também a relevância e a importância da informação para qualificar o específico sobre o objeto estudado, além de outras questões que pudessem se apresentar como importantes na engenharia de construção do texto da tese.

Para tornar possível a análise, constituiu-se como instrumento de coleta de dados além da bibliografia e dos documentos, uma entrevista aberta realizada a partir de uma questão comum (ver apêndice 4) que se desdobrou ao longo do diálogo estabelecido com os entrevistados. A opção por esta estrutura se deve ao fato de se entender que a mesma possibilita ao entrevistador um melhor entendimento sobre como o entrevistado interpreta e comunica aspectos da realidade, neste caso, a respeito da interiorização da UFPA e suas repercussões no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990. A melhor prova dessa possibilidade adveio do fato, dos quinze entrevistados no estudo, todos foram unânimes em afirmar terem gostado da forma como a entrevista foi conduzida, por deixá-los à vontade para falar sobre o conteúdo.

Para Bauer (2002), a entrevista aberta é um processo muito familiar que todos, de alguma forma, já realizaram. Trata-se de uma conversa que apresenta um caráter intencional que embora possa envolver mais pessoas, geralmente é realizada entre duas pessoas, sendo dirigida por uma com objetivo de obter informações sobre a outra. Para ele, a investigação que apresenta um caráter qualitativo, pode se constituir em estratégia dominante para coleta de dados ou ser usada em conjunto como a observação participante, análise de documentos e outras técnicas, utilizada para recolher dados descritivos do próprio sujeito, o que permite ao entrevistador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Informa ainda o autor (idem) que as entrevistas com essa base variam quanto ao grau de estruturação, podendo ser estruturadas, não estruturadas ou abertas, onde o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. Mas, ressalta que no início é importante informar seu objetivo ao entrevistado e assegurar de que suas informações serão confidenciais.

Em síntese, a investigação foi delineada para se desenvolver etapas como: a) levantamento e revisão bibliográfica, b) investigação e análise documental, c) investigação de base exploratória empírica com transcrição e análise de dados, d) redação e editoração do Relatório Final da Pesquisa – Qualificação e Defesa Pública dos dados resultantes do estudo realizado. Ressalta-se que os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram transcritos, catalogados e codificados se encontrando armazenados como gravação em Celular, Pendrive e External Hard Drive e à disposição para consulta a quem interessar possa.

### 1.3 DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Com a finalidade de atender os objetivos da investigação, destaca-se que o texto construído a partir dos dados oportunizados pela investigação, em hipótese alguma é neutro. Foi organizado para apresentar uma fundamentação teórica e metodológica e para consolidar o conhecimento produzido a partir da análise de documentos e dos depoimentos dos sujeitos investigados no detalhamento dos resultados apreendidos na busca. Em razão dessa finalidade, apresenta uma estrutura de organização que contempla cinco capítulos, antecedidos por uma introdução e ao final apresenta uma conclusão provisória, expressa, mas no formato de considerações finais do que mesmo conclusão final, por se tratar de um trabalho que não se considera acabado, encerrado sim, concluído não.

O Capítulo segundo<sup>5</sup>, após a Introdução, contempla discussões sobre “A educação superior e o contexto estrutural das décadas de 1980 e 1990”, construídas a partir de análise das mudanças originárias da economia que produziram a reconfiguração do Estado e afetaram o mundo do trabalho, da educação e do trabalho docente, em função da crise estrutural do capitalismo do período. Instalam-se reflexões acerca da reestruturação da sociedade ocorrida a partir da década 1970, da Reforma do Estado nas décadas de 1980 e 1990 e do papel assumido pela Educação Superior no contexto da Reforma do Estado. Encerra com a análise do processo de mudanças ocorrido no mundo do trabalho e as novas exigências por formação para o trabalho e, suas influências sobre o trabalho e a formação dos profissionais da Educação.

O Terceiro Capítulo trata sobre “A Educação Superior Brasileira e os desafios da Reforma do Estado, nas décadas de 1980 e 1990”, nele estão contemplados conhecimentos

---

<sup>5</sup>O capítulo ora denominado segundo, correspondente ao capítulo primeiro, logo após a Introdução. A numeração obedece à norma da ABNT 6027:2012, a qual especifica as normas gerais para numeração de sumário em qualquer tipo de documento.

acerca do que tem sido compreendido por expansão e interiorização no campo da educação, situa a conjuntura que produziu o modelo de expansão da educação superior desenvolvido pelo Estado Brasileiro nas décadas de 1980 e 1990, identificando as suas configurações estruturais e como a questão se apresenta nas reentrâncias históricas da Educação Brasileira no contexto de uma sociedade em mudança, considerando o contexto dessa educação na década de 1980 e os efeitos da Reforma do Estado Brasileiro a partir das Reformas Pontuais e Fragmentarias da década de 1990.

No quarto Capítulo consta o detalhamento do processo de “Expansão e interiorização da Educação Superior Pública Brasileira no contexto das políticas e reformas educacionais: perspectivas para a Amazônia Legal e o Norte do país”, situando os antecedentes históricos do processo de expansão/interiorização da educação superior na Amazônia nas décadas de 1980 e 1990, para dar conta dessa finalidade optou-se por partir da análise de duas reformas que mudaram a dinâmica da ES no país: a Reforma Francisco Campos da década de 1930 e a Reforma Universitária de 1968. O capítulo encerra com reflexões sobre o acesso à Educação Superior Pública na Região Amazônica e no Norte Brasileiro na perspectiva de compreensão do contexto que produziu a possibilidade de acesso à Educação Superior Pública na Amazônia no período do estudo e das suas perspectivas via processo de expansão e interiorização da ES no período.

O quinto Capítulo parte de reflexões acerca da “Expansão e interiorização na perspectiva de avanços e limites de uma política de acesso e ampliação da educação superior pública no Pará: a experiência da UFPA em Santarém”, para desvelar o contexto educacional do Estado do Pará nas décadas de 1980 e 1990. Apresenta a Educação Superior, a Educação Básica e o Trabalho Docente na EB do Pará no período, para entender as ações da UFPA na perspectiva do acesso e ampliação da Educação Superior Pública no Estado no período, considerando os antecedentes históricos da oficialização do Programa de Interiorização da UFPA: os Núcleos de Educação e os Projetos Norte de Interiorização. Encerra demarcando a trajetória da Interiorização da UFPA no Oeste Paraense a partir do Polo instalado no Município de Santarém - *Campus* da UFPA de Santarém.

A composição dos capítulos culmina com o delineamento do sexto capítulo, em que se descreve e detalha “As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino” a partir da literatura e do entendimento dos sujeitos da pesquisa. Inicia apontando repercussões contempladas na literatura e apresenta as repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, construídas a

partir dos depoimentos dos sujeitos da investigação, por suas percepções, anseios e pelas possibilidades materializadas.

Encerra-se com as considerações finais sistematizadas a partir da análise dos dados teóricos analíticos, os decorrentes dos depoimentos dos sujeitos da investigação, por seus resultados, também se considerou para esta finalidade os objetivos propostos, os questionamentos orientadores da busca e as hipóteses levantadas, ou seja, os elementos que motivaram a investigação.

É importante esclarecer que na construção da Tese também estão contempladas reflexões e proposições decorrentes da experiência de aluna, professora e coordenadora de curso, da investigadora, no período de 1980-2009, na UFPA, incluindo os estudos de Mestrado (2004-2006) e Doutorado (2010-2014). Essas incursões resultaram do entendimento de que em casos como esse, não é possível ao ser humano normal se esquecer, negar, ser indiferente ou se omitir em relação ao que viu, viveu e vivenciou na construção da própria história de vida.

Como referido, a investigadora fez parte intensamente de todo o processo de Interiorização da UFPA, desde o início na década de 1970 (como aluna secundarista) até 2009 (como professora efetiva da instituição) quando foi disponibilizada para a UFOPA. Por isso, assumiu o risco de participar narrando e refletindo sobre o que viveu e ou presenciou ao longo dos anos na instituição, como experiência pessoal e profissional, interferindo sucintamente no texto, mas tendo os cuidados necessários a este tipo de intervenção. Por concordar que uma problemática de investigação deve entrelaçar-se com a história de vida do investigador (a), de modo que isso resulte no entrecruzar do objeto de estudo com o que conhece em sua vivência, que precisa se desvelar a partir de um referencial elaborado com base no acúmulo teórico estruturado acerca do tema e da temática em questão.

Procurou-se no estudo, analisar a possível relação que se estabelece entre o processo de interiorização da UFPA e a conjuntura socioeconômica do período do estudo e as repercussões produzidas no trabalho dos docentes da rede Estadual de Ensino, no Pará, procurando desvelar por meio das análises como essa instituição tornou viável a oferta de cursos de graduação para o interior do Estado Paraense.

## 2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CONTEXTO ESTRUTURAL DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Como referido, no estudo partiu-se da tese geral de que um fenômeno particular não acontece dissociado de sua totalidade. Para entender esses meandros, optou-se por estudar a experiência de expansão/interiorização da Educação Superior Pública na Região Amazônica e no Estado do Pará, tomando como ponto de partida a conjuntura que produziu a reestruturação dos modelos organizacionais produtivos, trabalhistas e de formação, em todo o mundo capitalista nas décadas de 1980 e 1990. Conjuntura que produziu a Reforma do Estado Brasileiro, instalando reformas, políticas públicas e legislação educacional, bases da viabilização de expansão da educação superior pública para o interior do país, no período. Neste caso, na Amazônia Brasileira, na Região Norte, no Estado do Pará e neste, em Santarém, município onde funcionou um dos *Campi* da UFPA, *locus* do estudo em pauta.

A forma de abordar o objeto também decorre do fato de se acreditar que não dá para se estudar um fenômeno social como a educação e explorar os meandros do seu processo expansionista para o interior do país, seus estados e municípios, sem conhecer o contexto a partir do qual este processo se insere em dada realidade. Pois, como se sabe, “[...] em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sociodemocráticos desses países e de seus sistemas educacionais” (SGUISSARDI, 2000, p. 12).

A construção do capítulo se deu na perspectiva de buscar e compreender as configurações estruturais de sustentação da ES Brasileira e seu processo de expansão nas décadas de 1980 e 1990. A finalidade foi analisar os pressupostos socioeconômicos e políticos presentes no período e localizar indicadores de uma possível relação estabelecida entre as mudanças ocorridas no mundo capitalista, às políticas educacionais para o setor e a decisão da Universidade Federal do Pará (UFPA) em expandir (1980) e consolidar (1990) sua atuação no interior do Pará, no Município de Santarém (Região Oeste do Pará). Para a construção do texto, tomou-se como referência estudos e análises de autores nacionais e internacionais.

## 2.1 A REESTRUTURAÇÃO DA SOCIEDADE OCORRIDA A PARTIR DA DÉCADA 1970

No Estado Brasileiro, desde o final da década de 1960, e, principalmente, no decurso da década de 1970, já eram observadas mudanças tais como: deslocamentos migratórios do campo para a cidade, que intensificavam e diversificavam a urbanização nos grandes centros; aceleração do processo de assalariamento da economia; 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 outros fenômenos que apontavam a emergência de um novo cenário social.

Esses fenômenos advinham da reestruturação produtiva iniciada com a crise capitalista da década de 1970, crise internacional do petróleo instalada em outubro de 1973, no mundo capitalista. Esta crise ocasionou a estagnação econômica e inflacionária e fez emergir o fenômeno da globalização da economia que representou para os países ricos do mundo europeu e norte americano algo inteiramente específico, idealizado de forma bem particular, expressando uma finalidade também bem particular: a de que a expansão e a difusão desse processo para todo o mundo capitalista tinha um único objetivo, servir aos propositos e interesses do capital em crise, tomando por base o livre mercado, a flexibilização do sistema financeiro e o fim das fronteiras nacionais de países emergentes, pobres e periféricos.

A crise produziu efeitos sociais drásticos para a sociedade que repercutiram na educação em todos os níveis, no trabalho em geral e no trabalho docente em particular. Por essa razão, viu-se também a necessidade de investigar a relação estabelecida entre a macro realidade dos sistemas educacionais e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho, para, entendendo as suas condições estruturais e a totalidade dessa relação, para tornar possível capturar e analisar o particular buscado pelo estudo.

Entende-se que nesta dinâmica o fenômeno da globalização da economia não se aplicava aos países desenvolvidos, por se tratar de algo projetado para países em desenvolvimento como o Brasil e aqueles países que dependiam prioritariamente de capitais externos. Foi assim, ainda que economistas neoliberais pretendessem fazer crer que em contextos de crise dessa natureza, os problemas são iguais em todos os países, induzindo a crença tanto de especialistas quanto de muitos cidadãos brasileiros de que a receita para superação das crises do capital também deve ser a mesma para todos, igualmente.

Nesta perspectiva, os especialistas neoliberais passaram a difundir a ideia de que a solução para superação da crise significava “necessariamente” a abertura comercial e financeira dos países fortemente integrados e sem fronteiras, características mais marcantes do modelo de economia apresentado ao mundo na época. Entendiam que a crise só seria superada se fossem estabelecidas estratégias econômicas, sociais, fiscais, políticas, trabalhistas e educacionais, objetivando controlar e minimizar os efeitos do desequilíbrio mercadológico, para o grande capital internacionalizado recompor seus lucros.

A partir do estabelecimento destas estratégias, o capitalismo passava a exigir e a contar com a educação em todos os níveis; com a atuação e as determinações de organismos internacionais ou multilaterais, de todos os âmbitos socioculturais e em todas as sociedades humanas; além dos recursos comunicacionais originários do acelerado avanço tecnológico e científico, mecanismos entendidos como pilares de sustentação para saída da crise. Vale lembrar, para não esquecer, o processo de reestruturação econômica teve início a partir do centro do sistema capitalista: Estados Unidos, Europa e Japão e na época a economia se sustentava no capital financeiro; em grandes empresas transnacionais; em organismos internacionais como FMI, BIRD, OMC (entre outros) e nos Estados Nacionais.

No campo da Educação Superior Brasileira, principalmente a partir da década de 1990, o clima de tensões passou a se delinear num embate mais abrangente e como resultado de duas perspectivas antagônicas que passaram a fazer parte do cenário expansionista dessa educação na época: de um lado estavam os movimentos expansionistas de inclusão social pela via da diversidade e estratégias de diversificação e, por outro lado, os movimentos expansionistas ancorados nas diretrizes da inclusão internacional pela via crescente de referência a estratégias de exames indutores de ranqueamentos nacionais e internacionais.

Do embate entre essas perspectivas antagônicas, emergiram valores como qualidade, cidadania, democracia, dentre outros, expressos estrategicamente nos dois movimentos e com reflexos na vida acadêmica de todas as IES brasileiras. Mas, é importante saber que ambos os movimentos evidenciavam tensões tanto no plano das demandas quanto do seu enfraquecimento, particularmente, em relação ao cenário da expansão da ES e ao plano das questões e desdobramentos que envolviam tanto a realidade nacional quanto a internacional. Alteravam-se dessa forma as relações tanto no campo da educação quanto na sociedade brasileira em geral.

Analisando a literatura especializada, percebe-se que a crise capitalista não resulta da interferência do Estado, nem da garantia de ganhos de produtividade e tampouco da estabilidade dos trabalhadores ou das despesas sociais. “Ao contrário, a crise é um elemento

constituente, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2010, p. 66), por isso, é importante entender o seu processo de oscilação e suas decorrências para e na sociedade e seus diferentes âmbitos.

Em análises a respeito da crise capitalista de 2008, Mészáros (2011, p. 3) deixava claro que o processo desta crise não transcorreu por dentro de uma simples crise e nem se iniciou no século XXI, como queriam fazer crer os economistas e ideólogos neoliberais.

O ponto que eu desejo enfatizar é que a crise que temos de enfrentar é uma **crise estrutural** profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável. Deve-se também enfatizar que a crise estrutural de nosso tempo não se originou em 2007 com a “explosão da bolha habitacional dos Estados Unidos”, mas sim, pelo menos, quatro décadas antes. Eu falei sobre isso, nesses mesmos termos, nos idos de 1967 (em “As tarefas a nossa frente”), bem antes da explosão do maio de 1968 na França; e escrevi em 1971, no Prefácio da Terceira Edição da “**Teoria da Alienação de Marx**”, que os acontecimentos que então se desenrolavam “salientavam dramaticamente a intensificação da crise estrutural global do capital” (grifos do autor).

[...]Deve-se enfatizar bem: a crise em nossos dias não é compreensível sem que seja referida à ampla estrutura social global. Isso significa que, a fim de esclarecer a natureza da persistente e cada vez mais grave crise em todo o mundo hoje, devemos focar a atenção na crise do sistema do capital em sua inteireza, pois a crise do capital que ora estamos experimentando é uma crise estrutural que tudo abrange.

Portanto, como mostra o excerto, para o autor a crise econômica de 2008 na verdade foi reflexo de um processo anterior que por décadas já vinha desencadeando efeitos nefastos para as sociedades capitalistas, principalmente aos países dependentes ou em desenvolvimento como o Brasil. Ou seja, para o autor (idem) a dinâmica desta crise já vinha sendo observada há quatro décadas, apresentando um perfil que vem se expandindo ao longo do tempo. Entendia Mészáros (2011) que a natureza da crise econômica e social do período já não podia mais ser negada por aqueles que defendiam a ordem capitalista, pois, “[...] a crise que temos de enfrentar é uma crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (idem, p. 2).

Ressalta-se, a crise capitalista de 1970 produziu consequências contraditórias como: desigualdade na distribuição da renda; grande dependência tecnológica; altos índices de desemprego e subemprego; índice de poupança interna insuficiente e concentrado e altas taxas de juros, gerando, conseqüentemente, uma forte dependência ao capital externo. Contradições motivadas em grande parte, pelas políticas macro estruturais e econômicas específicas adotadas nas últimas décadas do século XX, que tornaram os países dependentes alvo seguro

para as investidas do capital globalizado. Neste processo, a presença da educação passou a ser uma exigência para mediar os interesses do grande capital e das sociedades particulares.

Como se vê, neste contexto o que vinha sendo apresentado e entendido como crescimento e desenvolvimento econômico mundial não conseguiu apresentar resultados satisfatórios ao campo social. Nem as intervenções ocorridas a partir do processo de abertura e liberalização dos mercados, promovidas pelos organismos financeiros internacionais e os processos de integração econômica e comercial de caráter multilateral, conseguiram produzir transformações nas formas de organização da produção. Transformações que garantissem a geração de índices satisfatórios de emprego, por exemplo, ainda que não se possa desconsiderar o crescimento do setor de serviços como um fator importante nesse âmbito.

Todos esses fatores, como mostram as análises de Pochamann (2010, p.83), decorriam de um dado real,

A crise econômica de 1973 colocou em evidência o esgotamento do padrão de financiamento do ciclo de expansão das economias capitalistas ocorrido desde o segundo pós-guerra mundial. Os Estados Unidos, em consequência, passaram a apresentar sinais de esvaziamento de sua hegemonia mundial, tendo em vista o fim da paridade do dólar ao ouro estabelecida em 1944 por meio do acordo de Bretton Woods, o baixo dinamismo de sua produção e a convivência com maior inflação.

Como se observa a partir das análises, nas décadas de 1980 e 1990 a sociedade já vivia sob o jugo de uma crise econômica complexa, como complexos eram os seus efeitos sobre as sociedades capitalistas do final e início de século. Não há dúvidas de que desde o final do século XX, o mundo capitalista tem vivido sob os efeitos de uma crise estrutural, um processo complexo que coloca em xeque, inclusive, o próprio sistema capitalista como mostram análises de Mészáros (2011).

Sobre o decurso deste processo, para Harvey (1992, p. 135), “o período que vai de 1965 a 1975, tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Destaca o autor (idem) que a crise capitalista começou a se aprofundar no período do pós-guerra (segunda Guerra Mundial), quando o capitalismo apresentava um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político. Nos países centrais, a questão passou a ser observada em um período caracterizado como de pleno emprego, altos salários, desenvolvimento da indústria, dentre outras.

Assim, a partir desse período, crescia no mundo capitalista uma nova era onde “a mudança tecnológica, a busca de novas linhas de produtos, [...] medidas para acelerar o tempo

de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas [...]” (idem, ibidem, p. 137). Este aparato oportunizou o surgimento de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política. Foi a essa nova experiência social e cultural que Harvey (1992) chamou de “Acumulação Flexível”, principalmente pelo fato de “[...] ela se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (idem, ibidem, p. 140).

Mas, a crise capitalista da década 1970 representa também a virada para a financeirização do capital, particularmente, a partir de meados da década de 1980. No entendimento de Harvey (idem), na instalação da crise tudo transcorreu de um modo que mesmo os ideólogos do liberalismo não conseguiam ter clareza sobre o que estava acontecendo. Eles não sabiam se os sistemas de produção e marketing, caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis de mobilidade geográfica e rápidas mudanças práticas de consumo indicavam um novo regime de acumulação, ou se era apenas um novo modo de regulação que surgia. Entretanto, algo se apresentava como seguro e certo,

[...] havia problemas de rigidez nos mercados, na locação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor ‘monopolista’) e havia uma força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explicava as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. O único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável. (IDEM p.135-136).

Fica evidente que se sabia da ocorrência de mudanças, o que justificava o cenário de instalação da “acumulação flexível”. Este processo resultante do confronto entre a realidade econômica que emergia com a rigidez do fordismo que se apoiava na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos e padrões de consumo, cuja estruturação implicou em “trabalho desempoderado” (idem, p. 142) e se manifestou em níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”; rápida destruição e reconstrução de habilidades; ganhos modestos de salários reais; dentre outras exigências que marcaram os momentos de crise do capital.

Neste contexto de crise, o Estado buscou garantir a legitimidade do seu poder, ao ponto dessa crise ser entendida como crise fiscal e de legitimação, tendo o mercado empresarial de intensificar a sua busca por novas formas de enfrentamento à mesma.

Entretanto, análises de Pochamann (2010, p. 83) mostram que “as políticas de corte keynesiano voltadas tradicionalmente à reativação econômica não produziram, em geral, os mesmos resultados esperados na década de 1970, somente agravando o ritmo inflacionário, o baixo dinamismo e o desarranjo das finanças públicas”. Ao ponto dos Estados Unidos verem a sua supremacia ameaçada por nações como a Alemanha e o Japão, na década de 1980.

Por esta razão, como também mostram as análises do autor (idem, p.83), “[...] a adoção de políticas neoliberais logo no início da década de 1980 levou imediatamente à revisão do papel do Estado; à elevação na taxa de juros; à abertura comercial e financeira; entre outras”. Isso, após o movimento de reestruturação econômica dos Estados Unidos que produziu o ajustamento do conjunto das economias capitalistas em todo o mundo. Desse modo, no decurso da década de 1980 e início de 1990, os ajustes estruturais e fiscais e as reformas orientadas para o mercado de capitais e trabalho, já representavam preocupação para políticos e economistas de países capitalistas centrais ou periféricos, assim como para os organismos transnacionais ou multinacionais.

Esses ajustes se concretizaram a partir das orientações emergidas da concepção de desenvolvimento e crescimento originária do Consenso de Washington estabelecido na década de 1980 que se traduziu em dez regras de ajuste econômico: equilíbrio orçamentário; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos.

Na efervescência desse contexto de crise, surgia a liberalização econômica que representou menos regulamentações e restrições na economia, em troca de maior investimento na participação de entidades privadas. Com base em estudos de Baer e Maloney (1997), e Silva Jr. e Sguissardi (2001) esclarecem que se trata de um termo nascido em países do primeiro mundo, em governos como o de Thatcher (Inglaterra), Kohl (Alemanha) e Reagan (EUA), se configurando na América Latina, no Chile (1976), México (1986), Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989), Brasil e Peru (1990). O termo foi usado para explicar o novo papel do mercado na alocação de recursos e a minimização do papel do Estado em relação às questões sociais, como parte do incremento à integração de todos os países capitalistas à economia mundial. Com isso, o discurso econômico apontava para um desenvolvimento rápido, eficiente e sem os percalços dos modelos econômicos anteriores.

Do cenário destas medidas e recomendações econômicas emergiram exigências como: ajuste fiscal; privatização; liberação/ajuste de preços; desregulamentação do setor financeiro; liberação do comércio; incentivo ao investimento externo; reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho. Além disso, garantiu a consolidação da globalização econômica e a redução da autonomia dos Estados Nacionais na formulação e implementação de políticas próprias diligenciadas para ajudar o capitalismo a superar a crise. Trata-se de um processo cujos contornos foram sendo definidos a partir do final da década de 1980, quando o Estado liberal ou neoliberal, “passa a assumir um papel estratégico na coordenação da economia capitalista, promovendo poupança forçada, alavancando o desenvolvimento econômico, corrigindo distorções do mercado e garantindo uma distribuição igualitária” (SILVA JR e SGUISSARDI; 2001, p. 38).

Com relação ao termo globalização da economia, os autores (idem) esclarecem que o mesmo é originário de reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central, para quem, se bem administrada uma organização social atual daria o salto estrutural do capitalismo. Neste caso, atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos os cidadãos. Entretanto, ainda que essa concepção de globalização caracterize um processo de caráter internacional atual que produz determinações políticas, sua finalidade na verdade era criar as novas condições de materialidade do capitalismo neoliberal. Contudo, vale registrar que não se trata de um conceito desenvolvido pelo capitalismo contemporâneo, mas um termo lapidado e assumido pelo mesmo, no período.

Para Marx e Engels (2005, p. 29), a globalização não é um fenômeno recente para a humanidade, porque “a história da expansão capitalista no mundo, aqui denominada como ‘batalha dos quinhentos anos’ [...] [ou] o ‘terceiro período da propriedade privada desde os tempos medievais, as condições efetivas de uma economia sistêmica global já estavam consolidadas”. Portanto, mesmo sendo um termo adotado convenientemente pelos donos do capital para definir a nova ordem econômica mundial, sob a forma de integração econômica internacional difundida para ser aceita como verdade única, não se trata nem de um termo e nem de um fenômeno novo, por já fazer parte da história de evolução do capitalismo.

Em estudos e análises a respeito da dimensão e amplitude da globalização da economia em relação à economia mundial, Carnoy (2002, p. 21) ressalta,

[...] A economia globalizada não é a economia mundial que, aliás, é um fenômeno existente, pelo menos, desde o século XVI (Braudal, 1979), mas antes uma

economia cujas atividades estratégicas, fundamentais – como inovação, os capitais, e a gestão da empresa -, funcionam na escala planetária em tempo real [...].

Contudo, neste contexto, algo se apresenta como inquestionável, de forma direta ou indireta a globalização econômica afetou todos os países que compõem as sociedades capitalistas, principalmente, a partir das décadas de 1980 e 1990. Período em que para sua consolidação submeteu a educação, o desenvolvimento da ciência e o avanço progressivo da tecnologia, este mediante instalação de poderosas redes de comunicação às determinações econômicas, contando 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).

A globalização da economia ou economia globalizada de mercados e trabalho apresentada à humanidade no período, tem evoluído para um complexo de consequências danosas no âmbito social. Dentre estas consequências se destacam fortemente os altos índices de injustiças sociais, expressão material da mutação do capitalismo reformado. Trata-se de um processo mediado por uma ideologia de mercado que naturaliza as relações capitalistas, focando atenção apenas nas suas funções e disfunções internas e ignorando o que foi produzido historicamente nas sociedades humanas. Desse modo, pode se dizer que a globalização econômica instalou em todo o mundo capitalista uma condição que mesmo os países mais desenvolvidos não foram capazes de prever, se preparar ou se armar de medidas de segurança contra a velocidade e a voracidade do seu avanço avassalador.

Mas, seguramente, se trata de um fenômeno que evidencia mundos em disputa, como expressão de projetos antagônicos de sociabilidade entre capital e trabalho. Relação em permanente embate no campo da luta política de classe, fundamentalmente, por se originar da ideologia que atualmente ganhou a maior adesão e simpatia dos políticos e da opinião pública internacional, nacional e local - o neoliberalismo -, assim denominado por estabelecer os novos parâmetros da política econômica de grande parte dos países do mundo contemporâneo. Em seu percurso, a globalização econômica reduziu a importância da matéria-prima e da mão de obra direta e ampliou ainda mais as desigualdades sociais, apresentando ao mundo como resultado: o desemprego estrutural, a pobreza e a escravidão do humano/trabalhador ao capital, em função da desorganização do mercado de trabalho e da redução radical de direitos sociais dos cidadãos nas sociedades capitalistas.

Para Pochamann (2010, p.110), neste contexto, “a exclusão social ganhou expressão maior na década de 1990”, delegando ao Estado o papel de mediador político de superação da

condição social instalada pela crise capitalista desde a década de 1970. Ou seja, a reestruturação da economia produziu a Reforma do Estado, interferindo decisivamente em todos os setores das sociedades capitalistas a começar pelo papel assumido pelos Estados Nacionais, o Mundo do Trabalho e a Educação em todos os níveis. Foi por querer dispor do conhecimento como condição para impor determinações capazes de ajudar a garantir e consolidar as saídas dos seus processos de crise e a retomada dos lucros, que essa economia em mudança decretou a centralidade da educação, transformando principalmente a educação superior e seus trabalhadores, em instrumento-meio e agentes úteis para tornar viável a saída da crise.

## 2.2 A REFORMA DO ESTADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Como visto os traços característicos e fundantes da Reforma do Estado se originaram na crise econômica da década de 1970, sendo a mesma entendida como “[...] fenômeno que acompanha as transformações da base econômica dos diferentes países do primeiro mundo, e especialmente da Europa Ocidental [...]” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.25). Portanto, a Reforma do Estado, nas décadas de 1980 e 1990, emerge como uma condição imposta pelo mundo da economia no final do século XX, condição que se estendeu ao século XXI fazendo com que os Estados Nacionais ancorassem o capitalismo em seu processo de reestruturação econômica, ocasionando consequências danosas em todos os âmbitos sociais.

Mas, na realidade brasileira, como mostram estudos de Alves (2000), a reestruturação econômica está presente no país desde o desenvolvimento do capitalismo industrial e da consolidação do mercado mundial em meados do século XIX. Sua ocorrência, ainda que se manifestasse de forma lenta, já era percebida bem antes de se constituírem nas condições de instalação da crise estrutural do capitalismo internacional, da década de 1970. Para o autor (idem, p. 2), no contexto brasileiro, “a passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, na virada para o século XX, com a chegada da era do imperialismo, irá marcar a época da crise orgânica do sistema mundial do capital”. Esta análise parece não deixar dúvidas a respeito da dinâmica de crise do capitalismo no país.

Fica claro que é na eminência de instalação e superação de uma crise quando o capitalismo instala no mundo a trajetória de Reestruturação do Estado, reestruturação que adquire materialidade na Reforma dos Estados Nacionais. Neste período, estes estados foram obrigados a estabelecer a “necessária” transição de uma administração burocrática estatal para o exercício de uma gestão estatal de base mais empresarial ou gerencialista - Estado Gestor -,

como difundem os ideólogos do capitalismo neoliberal. Desse modo, no período em pauta, o Estado Brasileiro teve de submeter toda a sua estrutura organizacional a processos de reestruturações específicas, como a reordenação do trabalho e da educação, e nesta, a reorganização da educação superior e a reestruturação do trabalho docente.

Vale lembrar que entender a Reforma do Estado ocorrida nos países centrais a partir da década de 1970, de acordo com a especificidade histórica de cada país, é também entender o contexto de transição de dois regimes de acumulação: do Fordismo à Acumulação Flexível, como ressaltam Silva Jr.; Sguissardi (2001). É necessário compreender este contexto para perceber a combinação dos diversos fatores que levaram ao declínio do modelo capitalista anterior e a emergência do atual estágio de desenvolvimento que impôs as reformas decretadas do período.

Nesta década, contraditoriamente, essa emergência passou a ser observada quando também se presenciava no mundo capitalista um mercado esgotável de bens de consumo duráveis e um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores. Além disso, o Estado estava no centro das relações de trabalho, mediando às tensões entre capital e trabalho que compunha o modelo econômico de base Fordista. Mas, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capitais, após o término da segunda guerra mundial, esse modelo entrava em declínio, mostrando que o mercado dava sinais de esgotamento. Em consequência, surgiu e se avolumou o desemprego e as taxas inflacionárias se elevam descontroladamente, uma prova cabal de que o ciclo fordista de acumulação capitalista mostrava sua fragilidade e tendia a extinção, uma espécie de último suspiro.

Os registros da literatura deixam claro que é quando o mundo da economia se contorce nos estertores da própria crise, que a economia apresenta às sociedades capitalistas novos direcionamentos, neste caso, tentativas drásticas de saída da crise instalada por dentro do próprio sistema, como observado. Por isso é importante saber que a Reforma do Estado não é um processo exclusivo de países em desenvolvimento como o Brasil, e, nem é certo pensar que estas mudanças atingem apenas o Estado, como se observa nas análises de Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 38).

A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes. Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelo chamado primeiro mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para o novo regime de acumulação e a crise do Estado de Bem

Estar Social se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde os anos 60 e 70 e especialmente nos anos 80.

Portanto, como mostram as diferentes análises contempladas no texto, a Reforma do Estado compõe um processo mais amplo e diversificado, apresentado como economia globalizada. É a partir deste contexto que se capta o papel a ser assumido pelo Estado, porque este fenômeno por seus efeitos nocivos impõe ao mesmo a condição de agente mediador das transações emergidas nessa outra fase do capitalismo. Neste caso, a intenção subjacente é fazer o Estado gerir e mediar à saída da crise, garantindo a retomada dos lucros do capitalista. Como se vê, é em razão da crise do capital que os Estados Nacionais são pressionados e mesmo coagidos a atuar como instrumentos de garantia dos interesses econômicos, e, a justificativa advém da “necessidade” de superação das desigualdades produtivas.

Nas décadas de 1980 e 1990, os Estados Nacionais foram obrigados a recuar ou protelar, tendo de “abrir mão” inclusive de conquistas sociais consolidadas ao longo de muitos anos de luta organizada. Como se viu no Brasil, por exemplo, no processo de homologação da Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, quando o governo Brasileiro desconsiderou o projeto popular elaborado com a participação da sociedade, para aprovar o outro que atendia “melhor” aos interesses econômicos.

Pode se deduzir que foi a realidade da crise que ocasionou a instalação de uma condição onde, como destaca Sanfelice (2003, p.35),

O Estado restringe-se a esfera pública enquanto fortalece-se a privada. O Estado é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do ‘político’, é o econômico. O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais.

[Com isso], a cidadania sofre restrições, uma vez que os direitos sociais tornam-se mercadorias. A condição humana passa a ser degradada mais violentamente e a nova cidadania é a cidadania produtiva. “A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental”.

Para o autor (idem, ibidem), a partir dessa condição instalada em diferentes sociedades capitalistas, que se tornou possível afirmar: “há uma aguda crise do processo civilizatório da modernidade, que explicita sobremaneira as contradições da racionalidade capitalista”. Neste processo contraditório, o poder do Estado, principalmente, em países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil, começou radicalmente a perder forças para a economia globalizada de mercado, sendo influenciado tacitamente pelas orientações exaradas e

difundidas por organismos internacionais, criados por países de maior concentração de riquezas e por grandes corporações empresariais multinacionais, projetados para este fim.

Desse modo, os Estados Nacionais se tornaram cada vez mais incapazes para atender os apelos e demandas originárias das necessidades básicas da sociedade e sua população (Estado mínimo para a sociedade), para responder satisfatoriamente aos desígnios do grande capital internacionalizado (Estado máximo para o capitalista).

Pelas análises de Maués (2009), na onda de modernização do mundo capitalista, a Reforma do Estado representa uma tendência mundial que inclui o Estado Brasileiro. Essa Reforma se instala com a finalidade de garantir maiores e livres transações internacionais e facilidades para o capital internacionalizado expandir seus mercados, exigindo alterações substanciais inclusive nas leis e costumes nacionais nas diferentes sociedades capitalistas.

Dessa forma, a Reforma do Estado instalava um cenário nas sociedades capitalistas onde a perspectiva neoliberal é ideologicamente apresentada e difundida como uma necessidade de adaptação às novas tendências do mundo econômico, com isso, se estabeleceu uma realidade onde a reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista passou a ser imposta como condição de adaptação aos novos tempos. Neste cenário, a desigualdade passa a ser aceita como normal e o desemprego estrutural passava a ser visto como uma contingência necessária ao desenvolvimento e ao progresso, quando na verdade o desenvolvimento e o progresso são para o capitalismo.

Reitera-se, foi a partir deste cenário que a educação em todos os níveis teve de assumir uma posição estratégica. Instalava-se dessa forma nas sociedades capitalistas um discurso em defesa de relações sociais e educacionais mais democráticas, tendo em vista se tratar de um sistema mais representativo. Portanto, foi dessa condição interposta pela globalização e liberalização econômica que, como mostram os estudos e análises de Sola (1999, p.51), se originaram as diretrizes orientadoras da gestão democrática tão difundida nos meios educacionais.

[...] a liberalização econômica deveria vir conjugada e como parte do processo de democratização. As estratégias para a reforma econômica e do Estado foram desenvolvidas tomando como axioma o sistema representativo fundado na economia de mercado desenvolvida globalmente e que, internamente, encontraria sua contrapartida no desenvolvimento por parte da própria sociedade, de instrumentos de auto-regulação sociais e políticas.

Nesta perspectiva, a concepção liberal encontrava no conceito de gestão democrática o campo por meio do qual o indivíduo poderia elevar-se a condição de cidadão pleno, em uma sociedade baseada no livre mercado e na competitividade e na qual os agentes da administração pública constituiriam os executores de projetos e

políticas públicas, resultantes da conversão das aspirações sociais em metas coletivas.

O contexto econômico, além de difundir o discurso de democratização das funções do Estado como visto, produziu o conceito de gestão democrática tanto para o âmbito social mais amplo quanto para o educacional que instalou o mundo dos direitos de cidadania. Entretanto, contraditoriamente, entre as medidas recomendadas especialmente pelos organismos multilaterais ou internacionais, estavam àquelas relacionadas ao “ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p.27).

Os estudos de Barroso (2005) e Harvey (1992) deixam claro que a Reforma do Estado ocorrida na década de 1990, também foi delineada ou desenhada sob o jugo da crise do capitalismo iniciada na década de 1970. No campo da educação Barroso (idem) faz referência a um exemplo que ajudar a entender melhor a questão. Informa o autor que na década de 1990, em Portugal, o processo de regulação antes burocrático-profissional da década de 1980, convergiu parcialmente em trajetórias que tenderam a impulsionar modelos de governança e de regulação<sup>6</sup> designados por pós-burocráticos, por estarem organizados em torno de dois referenciais principais: a atuação do ‘Estado avaliador’<sup>7</sup> e a condição de ‘quase mercado’<sup>8</sup> que emergia naquela sociedade, sendo observados inclusive no campo da educação pública.

Estudos do mesmo autor (idem) dão conta de que no campo educativo, estes referenciais ocasionaram a convergência do modelo para: a maior autonomia das escolas; a

---

<sup>6</sup> Na compreensão de Maroy (2005, p. 1) a regulação representa diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos e burocratizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou as organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do “quase mercado”, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições (texto elaborado a partir das análises de Maués, 2008, p.3).

<sup>7</sup> Esta expressão quer significar, em sentido amplo que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

<sup>8</sup> Termo usado para explicar ser a lógica de mercado quem orienta a ação Estatal. Para Oliveira e Souza (2003), a noção de “quase mercado” tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo ser implantada também no setor público sob a suposição de induzir melhorias. Para Vanderberghe (2002), os “quase mercados” podem ser entendidos como uma combinação sutil entre o princípio do financiamento público - acompanhado por controles de Estado - e o enfoque de mercado e competição na educação. Nesse sentido, tanto os governos como os usuários teriam condições de exercer algum controle sobre as instituições. Na educação superior, estudos sobre os sistemas de diversos países revelam uma grande heterogeneidade de formas e graus de intervenção e regulação dos Estados sobre as instituições e os serviços (NARODOWSKI, 2002; DILL et al., 2004).

diversificação da oferta escolar; equilíbrio entre centralização e descentralização; a diversificação da oferta escolar; a promoção da livre escolha da escola e ao acréscimo de avaliação externa, como observado na educação brasileira em relação à implantação da política de avaliação que instalou exames nacionais no país.

No Brasil, as diretrizes adotadas pelo Estado resultaram em política educacional tanto para Educação Básica quanto para a Superior, materializada na aplicação de Exames Nacionais para toda a Educação Brasileira. Essa política educacional foi instalada com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>9</sup>) no início da década de 1990 e seus desdobramentos como o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE)<sup>10</sup> na Educação Superior e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)<sup>11</sup> que se tornou um indicador nacional dessa qualidade na Educação Básica.

Note-se, esse modelo avaliativo de cunho claramente quantitativista tem sido implementado no país, por diferentes governos em momentos históricos também diferentes, expondo qual é a qualidade da educação buscada e referendada pelas autoridades de governo e educacionais brasileiras no país. Compreender esta realidade na Educação Brasileira é saber que essas convergências resultaram de diversos fatores que não estão, em hipótese alguma, dissociados do desenvolvimento da globalização econômica e do pós Fordismo; da crise de legitimidade da racionalidade do Estado Providência e da emergência dos referenciais políticos neoliberais, que produziram a procura crescente por parte de diferentes grupos sociais de percursos educativos individualizados e da possibilidade de escolha para a escolarização dos filhos, resultantes da contaminação e externalização das políticas nacionais.

Entretanto, a Reforma do Estado não tem representado ponto pacífico, como se observa no Brasil, tendo recebido, inclusive, muitas críticas e sido razão de muitas manifestações e debates políticos.

---

<sup>9</sup> Implantado em 1990, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP que conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Para mais informações consultar o site <http://www.inep.gov.br/saeb>

<sup>10</sup> Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313).

<sup>11</sup> Índice criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. É aferido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, alcance nota 6 até 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336).

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente, a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. (BARROSO, 2005, p.1).

Entende-se que as análises de Maués (2008), reiteram os estudos referenciados, ao ressaltar: com a globalização da economia os Estados Nacionais tiveram de se reestruturar, produzindo a transição do seu modo de gestão para uma administração burocrática (Gestão Empresarial). A intenção era dar agilidade aos serviços prestados pelo Estado, que na ótica dos reformadores se encontrava pesado e burocratizado, estando por isso pouco ágil e eficiente, o que exigia reforma. Nesta perspectiva, no Brasil a educação superior passou a ser entendida e difundida como serviço não exclusivo do Estado, como se percebe no excerto.

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É a partir dessa lógica que a Educação vai se reestruturar, em todos os níveis. O ensino superior sofre impactos mais fortes na medida em que, com a Reforma é classificado como 'serviço não exclusivo do Estado' (idem, p. 1).

Esse processo impositivo redimensionou as relações sociais em todos os níveis, submetendo os países capitalistas a regulações a fim de dar forma ao trabalho e a dinâmica cotidiana de todas as instituições sociais e educacionais, alterando radicalmente a própria história desses países. Ou seja, o contexto da Reforma do Estado é radical em relação a qual deve ser o papel a ser assumido pelos Estados Nacionais nas esferas pública, social e educacional: cabendo-lhe a responsabilidade de apresentar possibilidades reais do capital se sair bem da crise, inclusive disponibilizando o poder expresso no uso do dinheiro público para fins privados, como tem se observado na realidade brasileira, principalmente em relação ao financiamento da ES privada pago com recursos públicos, através de concessões e bolsas.

Neste processo contraditório, o mercado empresarial teve de intensificar a sua busca por novas formas de enfrentamento da crise, contando para isso com o campo da educação, principalmente, a educação superior, a partir das reformas políticas engendradas pelo Estado que garantiu a abertura de um mercado educacional, como será visto no tópico seguinte. Ou seja, a condição de crise tornava imperativo aumentar e qualificar a produtividade e o consumo com vista a desenvolver novos produtos e mercados para que o capitalismo pudesse

manter suas margens de lucro e superar a crise, não importando a que custo, instalava-se na sociedade uma espécie de vale tudo.

Assim, pode se dizer que no contexto da Reforma do Estado, inquestionavelmente, o redirecionamento das políticas educacionais vincula-se organicamente às transformações da sociedade capitalista contemporânea e às determinações ou intervenções dos organismos internacionais, na ótica da minimização do papel social do Estado, bem diferente de quando,

As análises das políticas educacionais indicam o papel do Estado na proporção em que deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situá-lo à luz da correlação das forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado) [...] Tal compreensão recoloca o papel dessas políticas como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos e compromissos) nem sempre manifestas, mas que retratam interesses e funções [...]. (DOURADO e OLIVEIRA, 2001, p. 9).

As análises mostram que nesta reestruturação, ao Estado coube a responsabilidade de determinar a “necessidade” de políticas e reformas estruturais de caráter social, trabalhista e educacional, em todos os níveis na sociedade, a fim de produzir um movimento de execução de tais reformas. Este movimento transferiu deveres do Estado para a sociedade civil, tornando-se o mesmo mínimo em obrigações e investimentos, o que conseqüentemente “[...] implica perda de direitos sociais do cidadão, isto é, existe a indicação de um encurtamento da cidadania realizado pelo Estado reformado”, como apontam as análises de Silva Jr. (2002, p. 113). Portanto, trata-se de um processo altamente contraditório em sociedades que dizem “primar” pela gestão democrática e pela defesa dos direitos de cidadania.

Neste cenário, os ideólogos neoliberais quiseram fazer crer que só havia um caminho a ser trilhado por todos os países e era de mão única: caso esses países não aceitassem as indicações e os “remédios” sugeridos pelos organismos multilaterais, obrigatoriamente, poderiam incorrer no sério risco de se desviar da rota, o que implicaria fatalmente em “uma grave crise econômica específica”. Essa condição imposta mostra que o processo de globalização econômica em curso se apresentava como um receituário subscrito e interposto por organismos, dentre outros, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) aos países capitalistas, principalmente aqueles dependentes de poupança e movimentação externa.

Para compreender melhor como a questão se apresenta no campo da educação superior, viu-se a necessidade de analisar como as sociedades capitalistas procederam a essas mudanças e como os seus efeitos se manifestaram neste campo na época.

### 2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO

As mudanças e reformas decorrentes da condição interposta pela economia à sociedade, na transição para a globalização econômica, instalavam no mundo capitalista a sociedade do conhecimento<sup>12</sup>, da tecnológica ou sociedade da informação ou informacional, um dos fatores determinantes para que a presença da ES se tornasse imperiosa no processo. Assim, as orientações produzidas a partir desta transição firmaram a centralidade da educação em todos os níveis como instrumento primordial à reestruturação do capitalismo em crise, como pode se constatar em estudos como os de Maués (2009); Sguissard e Silva Jr. (2009); Barroso (2005); Carnoy (2002); Catani e Oliveira (2002); Azevedo (2001) e Dourado (2002 e 1998).

Dessa forma, como se abstrai do documento de acompanhamento e análise das políticas sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (S/d, p. 155),

A educação é atualmente reconhecida como uma das bases sobre as quais se assenta o desenvolvimento político, social e econômico das sociedades nacionais. A educação escolar, sendo um dos meios mais importantes do processo educacional, constitui preocupação relevante para os decisores das políticas públicas, sempre confrontados com escolhas complexas sobre investimentos, custos e benefícios. O aumento da escolaridade média da população brasileira, assim como a melhoria da qualidade do ensino ofertado, constituem desafios a ser superados, em grande medida afetados por desigualdades de várias ordens.

Além disso, vale lembrar, como bem destaca Barroso (2005), a reestruturação da economia passou a exigir uma nova sociabilidade do ser humano, em especial dos

---

<sup>12</sup>Termo de difícil aceitação pelo grau de complexidade que o envolve, surgido no final do século XX a partir da emergência da globalização da economia quando, em tese, o novo modelo de organização da sociedade passava a se sustentar num desenvolvimento social e econômico onde a informação como meio de criação de novos conhecimentos passava a assumir um papel fundamental na produção da riqueza e na condição de bem estar e qualidade de vida dos cidadãos. Nesta perspectiva, a condição para a sociedade progredir estaria na possibilidade dos cidadãos terem acesso às tecnologias de informação e comunicação, vistas como instrumentos indispensáveis no dia a dia tanto para a comunicação pessoal e de trabalho quanto para o lazer. Uma das primeiras referências ao termo vem do economista Fritz Machlup, em 1933, em estudos sobre o efeito das patentes na pesquisa que culminou na obra "*The production and distribution of knowledge in the United States*", publicada em 1962. Porém, em sociedades de desiguais como a capitalista: quem tem acesso a estas tecnologias? Quais países? Quais cidadãos? Responder a estes questionamentos é reconhecer que as desigualdades sociais do capitalismo inviabilizam a possibilidade de existir uma "sociedade do conhecimento" real, além disso, o acesso às tecnologias da informação e da comunicação não têm garantido a diminuição da carência de acesso aos bens de consumo modernos ou pós-modernos, dos que não tem nada ou quase nada (O texto foi elaborado a partir dos estudos de Squirra (2005) e de informações obtidas em <[pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade\\_do\\_conhecimento](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_do_conhecimento)>).

trabalhadores em todas as esferas do trabalho. Com isso, iniciava-se no mundo capitalista a busca por outros valores e outras habilidades profissionais, ocasionando conseqüentemente novas exigências por formação e qualificação. Portanto, por este contexto ter no conhecimento a sua base, condiciona a educação em todos os níveis, a responder positivamente aos ditames do grande capital em crise.

Pode se dizer sem erro que no processo de transição da economia, a educação passou a ser submetida à mesma lógica do modo de produção capitalista, expressa no mercado de mercadorias e serviços. A ES deveria dar respostas satisfatórias às exigências do capital, atendendo às exigências por novas formações e melhor produção científica e tecnológica. Dessa forma, passava a representar um dos setores com maiores possibilidades de lucro seguro e certo, principalmente, em função das novas demandas por formação superior das empresas, condição que justificaria inclusive o predomínio da iniciativa privada na oferta desse nível de educação.

Com isso, a acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos passava a ser vista como condição para que as grandes empresas incrementassem a concorrência capitalista, dispondo para isso da ciência e das novas tecnologias, inclusive, como forma de melhorar o seu processo de produção. O poder do capital subordinava educação, ciência e técnica ao atendimento prioritário dos seus interesses, com o Estado no papel de mediador entre os interesses do grande capital, as IES e os trabalhadores da educação, evidenciando claramente a razão da importância dada a ES, no processo de saída de crise capitalista.

Neste contexto as universidades, principalmente as públicas, foram chamadas a darem concreticidade ao papel a ser exercido pela ES no acelerado e sem precedente avanço da ciência e das novas tecnologias, com o argumento de se tratar de dois saberes que têm ajudado a mudar de forma radical a face do mundo humano. Estas IES passaram a assumir a tarefa de realizar ações que atingissem todas as dimensões da vida dos sujeitos, tanto em relação a questões das mais elementares quanto em relação à possibilidade de viver e conviver entre si; ou em relação a questões mais complexas como as formas e a velocidade de se comunicar e o acesso a certos bens sociais (redes sociais) que transformaram o próprio conceito de bem estar na atualidade; ou ainda pela posse exacerbada de bens materiais de consumo e pelos novos comportamentos que precisavam emergir por conta das novas formas de se relacionar e comunicar características do tempo do agora.

Para a América Latina, na década de 1990, a CEPAL publicou um documento cujo título era *Transformación productiva com equidad*, onde ressaltava a urgência de ocorrerem mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas

pela reestruturação produtiva. Essa urgência era por uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica, em tese, para assegurar os objetivos “cidadania e competitividade”, critérios que deveriam inspirar as políticas de “equidade e eficiência” e as diretrizes orientadoras da reforma educacional de “integração nacional e descentralização”. Ainda com a mesma finalidade em 1992, voltava a publicar um novo documento intitulado, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, desse modo vinculava educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe (SHIROMA et al., 2002, p. 57-58).

Sobre a questão, o texto de Ernesto Otonne, dirigente da Comissão Econômica para América Latina - CEPAL –sob o título “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), mostra de forma bastante objetiva como transcorreu o acordo estabelecido entre o MEC e a UNESCO.

Parece não haver dúvidas de que foi em razão da acumulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos terem se tornado condição para as grandes empresas incrementarem a concorrência capitalista na superação de crise da produção econômica, que tanto a ciência quanto a educação e as novas tecnologias foram subordinadas aos interesses do capital globalizado. Ou seja, foi em razão da ES produzir o conhecimento científico e tecnológico, entendido como instrumento indispensável ao desenvolvimento econômico, social e cultural e para a manutenção da soberania de qualquer nação, que lhe coube o papel central no encaminhamento de saída da crise do capital. O que confirma o entendimento de Dias Sobrinho (2000, p. 280), de que “[...] na lógica hegemônica, o paradigma educacional – e sendo educacional também é necessariamente social – fica subsumido pelo econômico”.

Essa questão foi decisiva para que as IES, inclusive brasileiras e em particular as públicas, fossem visceralmente exigidas pelas mudanças e reformas advindas da esfera do mercado de capitais e trabalho. Concernente às novas demandas exigidas pela produção científica e tecnológica e o redirecionamento da formação do trabalhador em nível superior, para que uma resposta eficiente fosse dada ao mercado capitalista de consumo e trabalho. Nesse contexto, tanto a expansão quanto a interiorização da ES passaram a ser exigidas como instrumentos da mesma possibilidade na construção de soluções capazes de solucionar a problemática de crise do capitalismo.

Jorge Werthein, então diretor da UNESCO no Brasil, na apresentação da obra de Martin Carnoy (2002, p. 12), ressalta que o autor defende a tese de que,

[...] a mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e que, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível quanto mais for apreendido pelas nações o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir conhecimentos, mas para reinserir as pessoas na nova sociedade da informação e do saber. Sem dúvida, estamos diante de um novo cenário de cultura planetária, alimentado pela mundialização das redes de informações que utilizam tecnologias cada vez mais sofisticadas, gerando uma velocidade de fluxos sem precedentes na história. [...]

[...] Martin Carnoy lembra que a educação desempenhará um papel ainda mais importante do que no passado em relação ao desenvolvimento social e econômico. As nações, adverte Carnoy, que souberem demonstrar tal coerência colherão, com toda a certeza, os frutos da era da informação.

Carnoy (*idem*) trabalha com o conceito mundialização econômica e não globalização econômica, mas o sentido dado pelo autor é similar. Compreende este autor (*idem*) que a pretensão da mundialização econômica era exercer um profundo impacto sobre a educação, a ponto de este fenômeno ser tanto mais perceptível quanto mais fosse apreendido pelas nações. O papel fundamental das instituições de educação, não era apenas a função de transmitir conhecimentos, mas de reinserir as pessoas na nova sociedade das novas tecnologias, da informação e do saber, como destaca Werthein (2002, p. 19).

A vida da população dos países desenvolvidos e da maior parte dos países em desenvolvimento está sendo transformada por reviravoltas históricas; as economias nacionais e, inclusive, as culturas nacionais, se mundializam. A mundialização supera a simples concorrência entre várias empresas da mesma cidade ou região: os horticultores californianos devem enfrentar as importações costarriquenhas, equatorianas ou chilenas, expedidas por avião, no mesmo dia, a milhares de quilômetros da Califórnia. A mundialização significa também que o investimento, a produção e a inovação de um país não se limitam às suas próprias fronteiras: tudo, incluindo as relações familiares e de amigos, se organiza progressivamente em torno de uma visão muito mais reduzida do espaço e do tempo. Determinadas empresas implantadas na Europa, Estados Unidos ou Japão podem fabricar chips em Cingapura, proceder à coleta de dados na Índia ou na República Popular da China, transferir as tarefas administrativas para a Irlanda ou México e vender seus produtos no mundo inteiro sem se preocuparem com as diferenças ou a diversidade das culturas em questão. Até mesmo as crianças que assistem à televisão ou escutam o rádio reconceitualizam seu universo, consoante o sentido que atribuem à música, ao meio ambiente, aos esportes, à raça ou ao caráter étnico. (Op. cit., 2002, p. 19)

Assim, sob o impacto da mundialização econômica, os países capitalistas se viram obrigados a reformar seus sistemas e, dentre estes, os seus sistemas educativos para inserir ou reinserir as pessoas, particularmente os trabalhadores na sociedade que emerge. Diz Carnoy (*idem*, p. 22) que, “[...] dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação que, por sua vez, exigem uma elevada porcentagem de matéria cinzenta [...]. Se o saber é essencial à mundialização, esta exerce, certamente, um profundo impacto sobre a

transmissão do saber”. Este argumento deixa claro qual deveria ser o papel assumido pela educação, em particular a educação superior no processo de transição da economia.

Consta na literatura que dentre os diferentes tipos de reformas educacionais empreendidas pelos países estão aquelas que deram ênfase ao ajuste estrutural; as que procuraram o caminho da descentralização da gestão e do financiamento e aquelas que optaram pela privatização em campos específicos. Além de outras questões como a essencialidade do papel do Estado, em termos de financiamento e regulação, para garantir equidade e qualidade, via políticas educacionais, visando inserir as pessoas no mundo das informações e das novas tecnologias. Dessa forma, o Estado passava a usar para este fim: a demanda de créditos suplementares para educação; a descentralização; a privatização; a flexibilidade, a multiplicação de processos avaliativos, inclusive externos; e uso maciço das tecnologias da informação, inclusive com fim de formação (Educação a Distância).

Como apontam as diferentes análises, é inquestionável que essas mudanças produziram uma enorme reviravolta no campo educacional em todas as sociedades, a ponto de mesmo com toda a resistência dos educadores, como ocorreu no Brasil na época da aprovação da LDB, a reestruturação da educação ser determinantemente influenciada por decisões encaminhadas por ideólogos instalados ou vinculados a organismos multinacionais.

Em âmbito da educação geral, os resultados desses encaminhamentos tornados mais evidentes foram: a introdução de medidas associadas à descentralização e à autonomia das escolas; à defesa pública por políticas educacionais e de mercado de livre escolha na educação; à privatização da escola pública; à introdução do ranking das escolas; à gestão escolar por resultados e desempenho ou performance; reforço a procedimentos externos de avaliação e prestação de contas; diversificação da oferta escolar; dentre outras medidas advindas da regulação e da regulamentação do Estado, presentes ou interpostas também no interior das IES indistintamente.

Por outro lado, mas envolvendo diretamente a educação em geral e indiretamente a educação superior, o mundo do trabalho flexível resultou em pressão para elevar o nível médio de instrução da população economicamente ativa o que ocasionou, inclusive, o retorno de muitos adultos a escola para adquirirem as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho, com se constata no excerto.

[...] Por toda parte, são cada vez mais avultados os créditos alocados ao ensino superior em decorrência das novas orientações da produção econômica voltada, daqui em diante, para produtos e procedimentos que exigem um maior valor de saber, mas também porque os poderes públicos adotam, às vezes, uma política que favorecem a desigualdade das rendas. Por outro lado, a elevação da renda dos

funcionários mais qualificados suscita o aumento do número de pessoas interessadas em ingressar na universidade, incitando os Governos a desenvolver o ensino superior, ao mesmo tempo em que cresce o número de diplomados no segundo grau que estão preparados para entrar na universidade. [...]. (CARNOY, 2002, p. 24).

Nessa dinâmica, a demanda por educação superior também passou a envolver as exigências por criação de novas universidades e a obrigatoriedade da oferta de cursos de graduação no turno da noite, para atender os trabalhadores. No Brasil, essas exigências cresceram, principalmente, após a homologação da LDB em 1996.

Desse modo, parece que para compreender melhor a questão é preciso empreender um movimento duplo de análise: de um lado para entender a educação superior em quaisquer de suas etapas, especialmente no que caracteriza a sua especificidade e às dimensões em que se apresenta social, política e historicamente. E por outro lado, para entender as razões da sociedade produzir ou acatar determinados modelos para o setor, modelos expressos por meio das ações empreendidas sob a orientação de um Estado e materializadas em reformas, políticas públicas e legislações para todos os níveis e modalidades de educação.

Trata-se sem dúvida, de duas questões que mesmo distintas estão diretamente imbricadas. Neste sentido entender a educação em sua dinâmica, significa saber como se instituem e caracterizam as reformas impostas e interpostas pelo Estado à educação e aos seus profissionais. Por isso, merecem atenção redobrada as demandas sociais subjacentes, bem como a análise e o desvelamento do arcabouço teórico, político, ideológico e metodológico de sustentação da dinâmica estatal, manifesto nos documentos das políticas públicas, das reformas, nas regulamentações e nas imposições e ou interposições a que são submetidas às IES, principalmente as públicas.

Além disso, acredita-se ser necessário analisar e entender as razões da sociedade acatar determinados modelos como, por exemplo, o modelo de expansão, havendo ou não ciência da oficialidade dos mesmos, seja via aprovação e aceitação das políticas públicas reguladas pelo Estado ou sob a determinação de organismos multilaterais e de mediações originárias das pressões dos mercados de capitais e trabalho. Mas, vale não esquecer, neste processo existe também a mediação da sociedade civil organizada, através de pressões e manifestações de suas organizações em suas lutas organizadas, pois estas ações fazem uma enorme diferença na sociedade, como se observa no Brasil.

Em tese, isto significaria saber que a “opção” por este ou aquele modelo sempre traz a marca ideológica dos interesses e intenções subjacentes à sua estrutura, que nas sociedades capitalistas advém de determinismos originários da economia que condicionam o processo

social, cultural e educacional. Portanto, importa saber ainda que em relações tão complexas e diversas nada acontece ou se apresenta de forma neutra ou descabida de intenções, mesmo porque no mundo material em tudo existe sempre uma intencionalidade, que nas sociedades capitalistas em geral, representam a hegemonia do capital globalizado ou mundializado.

Em sentido similar, a partir de estudos e análises acerca das novas e atuais faces do Estado e, particularmente, em relação aos resultados sociais manifestados e apresentados por sistemas de educação específicos, Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 25) destacam que essas questões,

[...] decorrem de um conjunto de fatores de todas as naturezas, entre os quais não se pode deixar de elencar os avanços sociopolíticos dos direitos de cidadania e, no caso da educação superior, do estágio de desenvolvimento desses sistemas em cada nação em particular. Não serão apenas fatores gerais que explicarão o que ocorre em cada caso particular, mas serão também fatores específicos no interior de cada país, da estrutura peculiar a cada Estado ou sistema de educação superior que poderão facilitar o entendimento das dimensões mais gerais da mudança que se verifica em termos quase globais.

Os autores (idem) mostram claramente a existência de mediações em função das particularidades de cada sociedade, sua cultura e seus interesses. Isso mostra que nenhuma sociedade se submete a determinações sejam elas quais forem sem apresentar resistência. Embora se saiba que no contexto capitalista, principalmente em tempos de transição, por não existir um projeto social com contornos definidos desde o seu nascedouro, o consenso estabelecido quase sempre se apresenta mediado mais pela “vontade” política dos governantes em querer mudar e ou estabelecer a plenitude do estado de direito. Além disso, em sociedades democráticas para um número significativo de pessoas, a grande expectativa desse tipo de encaminhamento político é construir um processo democrático mediado pelo Estado, que por estar impregnado da responsabilidade social delegada pelos cidadãos, deveria assumir a obrigação formal de garantir a todos, pelo menos, os direitos básicos de cidadania.

Além de todos estes intervenientes, é importante lembrar ainda que anterior ao tempo do estudo, o fato do trabalhador sem qualificação na linha taylorista não atender mais as demandas da produção, fez com que o mercado passasse a exigir um trabalhador melhor qualificado, capaz de tomar decisões, apresentar atitude multifuncional e flexível. Um trabalhador competente e hábil o suficiente para se adaptar às constantes mudanças do processo de trabalho, o que representa a exigências por aperfeiçoamento profissional permanente ou para a vida toda. Este novo perfil profissional exigido implicou, conseqüentemente, em exigências por mais qualificação e formação permanente ou

continuada, além de uma formação bem diferenciada dos modelos e encaminhamentos educacionais tradicionais. Ou seja, essas razões também explicam as muitas exigências por respostas satisfatórias, principalmente, da educação superior.

A educação superior passava a ser funcional ao capital, em razão dos apelos do mercado de trabalho e de capitais, sendo, inclusive, valorizada como uma mercadoria qualquer, um generoso campo de lucros e rendas particularmente para os empresários da educação, sendo pensada e projetada como uma mediadora poderosa, capaz de contribuir para a reprodução e a sobrevivência do sistema capitalista. Mas, nunca é demais lembrar ou não pretender esquecer, de que a mesma educação que é capaz de produzir ou reproduzir um dado contexto ideológico é também capaz de construir seu processo contra ideológico, o que se almeja como contraponto aos desmandos do capital.

Vale lembrar que em contexto como esse, as “necessidades” do mercado educacional passam a ser vistas como verdades inquestionáveis. Desse modo, o que a educação difunde, principalmente, por meio dos seus profissionais também se torna inquestionável socialmente. Ou seja, os profissionais da educação se tornam agentes esclarecidos do grande capital. Essa situação produz um cenário nefasto nos meios educacionais, porque àqueles cidadãos/trabalhadores que fazem as escolhas “corretas”, asseguram benefícios e garantem “um lugar ao sol”, como se diz popularmente, por reconhecimento desse desempenho, não importando sob quais condições.

Mas, ao contrário disso, àqueles cidadãos/trabalhadores que “erram” em suas escolhas por resistirem em acatar as imposições do sistema, têm de arcar sozinhos com as consequências funestas das “suas escolhas”. O Estado, as autoridades educacionais e, muitas vezes, os próprios colegas de profissão, se isentam de qualquer responsabilidade social com estes sujeitos que, quase sempre, se veem “entregue à própria sorte”, também como dito popularmente, chegando inclusive ao adoecimento.

Este cenário representa o contraditório e a incoerência instalada no meio acadêmico. Um exemplo disso é que nestas condições se encontram subsumidas lideranças profissionais respeitadas por sua capacidade de resistência política ideológica. Entretanto, pelas condições materiais impostas e interpostas as IES e seus trabalhadores, essas lideranças passam a fazer o jogo do capital, assumindo conscientemente o papel de agentes esclarecidos do grande capital, aliás, uma condição presente na realidade das IES brasileiras, na atualidade.

Em estudos sobre a similaridade da educação ao mercado e o sobre o usufruto da educação pelo capitalismo, como instrumento de ajuda para a saída dos seus momentos de crise, Marx e Engels (2011, p. 17) esclarecem, se trata de um processo que vem ocorrendo

desde a ascensão da burguesa e da consolidação do capitalismo, como se observa no excerto a seguir.

[...] viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. As instituições tradicionais da sociedade pré-capitalista europeia, a família, o grêmio, a Igreja, entram em decadência e algumas - o grêmio - desaparecem. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica - além de ter outras funções [...]. Sua decadência acentuou-se pelo auge dos meios de comunicação de massas, que se converteram no marco, por excelência, da reprodução. Ora, as condições culturais das massas não eram, em princípio, muito adequadas para esse crescimento. O analfabetismo, geral no campo e muito extenso nos núcleos urbanos, tornava inviável o rápido estabelecimento de tais meios. Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia.

O conteúdo do excerto nos faz pensar que a história segue seu curso, mas o ímpeto desumano do capitalismo também segue seu curso tacitamente. A sociedade de classe continua intimamente ligada ao ensino de classe e o aparato escolar e seus profissionais continuam convertidos em apêndices da classe dominante. Quase sempre, desconsiderando todas as manifestações de resistência advindas da sociedade e suas organizações, e, particularmente, aquelas oriundas de bases sindicais. De forma gradual e terrivelmente efetiva o capitalismo tem seguido seu curso, contando para isso, com a educação e a força de trabalho do trabalhador esclarecido, ambos colocados a seu serviço ou garantia de estabilidade, de superação e, inclusive, ganho de consciências.

Pode se dizer que a exigência radical a que se submeteram os Estados Nacionais, incluindo o Brasileiro, produziu mudanças também radicais no campo da educação expressas, fundamentalmente, na descentralização administrativa e financeira, deslocando a responsabilidade antes assumida pelo Estado para o âmbito local, como observado no Brasil na ocorrência da municipalização do Ensino Fundamental na década de 1990 e da Educação Infantil mais recentemente.

Inquestionavelmente, no campo da ES, como em todos os âmbitos, foi estabelecida uma nova regulação, cuja centralidade se deslocava para a gestão pública democrática, inclusive em âmbito escolar. Instalava-se nas sociedades capitalistas uma condição que passou a ser entendida como viabilizadora das políticas e reformas demandadas para cada setor da educação, em particular. Em relação à expansão da ES, as políticas públicas

destinadas ao setor, se voltaram para a ampliação quantitativa de vagas, em âmbito interno e externo das IES, e o predomínio privado se ampliou como nunca.

#### 2.4 OS EFEITOS DA REFORMA DO ESTADO SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

É de conhecimento público e notório de que o trabalho está subordinado ao capital e se apresenta fragmentado nesta produção, em função da sua divisão social e técnica. Essa condição torna o trabalho refém das determinações da economia, mas ajuda também a esclarecer e explicar o fato de o contexto de crise estrutural do capitalismo, que produziu a reestruturação do Estado, ter produzido também a reestruturação do Mundo do Trabalho. Essa é a base a partir de onde se pretende analisar os efeitos da reestruturação econômica sobre o Mundo do Trabalho e do trabalhador. Interessa-nos saber também como este processo se apresenta para os trabalhadores da educação, por se acreditar que este conhecimento nos habilitará a analisar competentemente as repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, no Pará.

Partiu-se das análises de Marx e Engels (2011), para entender esse processo, porque para eles a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a atividade vital peculiar do trabalhador, seu modo peculiar de manifestar a própria vida. Atividade vital que nas relações de trabalho, o trabalhador vende a um terceiro, o patrão. Sua atividade vital no modo de produção capitalista deixa de existir, porque o trabalhador por não ser proprietário dos meios de produção é obrigado a vender essa atividade àqueles que detêm esses meios. Vende, inclusive, a propriedade da sua força de trabalho, para assegurar os meios de subsistência necessários para continuar vivendo. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir, passando este trabalhador a trabalhar para viver.

Nestas condições, para o próprio trabalhador o trabalho não faz mais parte da sua vida, se tornando antes um sacrifício de sua vida. Por ser o mesmo transformado em uma mercadoria vendida a um terceiro, momento exato em que o produto de sua atividade deixa de ser também o objetivo de sua atividade. Assim, o capitalista se apropria da força de trabalho desse trabalhador e passa a explorar sua força de trabalho para produzir lucro e mais valia.

Portanto, de mediação entre o homem e natureza, o trabalho é mediado pela troca de mercadorias, a mercadoria é o dinheiro, porque ao transformar a natureza o homem transforma seu próprio acesso à mesma. Dessa forma, a partir dessa transformação, o acesso do homem só se dá por meio do salário que recebe em troca da ação realizada, ocorrendo dessa forma o estranhamento e a alienação do trabalho. Mas, importa saber que o salário

representa uma mediação histórica, pelo fato de ser o trabalho quem constrói a história dos homens e mulheres.

Como se constata, capital e trabalho fazem parte de um processo contraditório, estando ambos enraizados em instâncias diferentes no processo social da produção. É importante entender este processo para saber as razões de no mundo da produção capitalista em crise, emergir outra característica marcante também no processo de trabalho que torna imperativo aumentar e qualificar a produtividade e o consumo, pelo desenvolvimento de novos produtos e mercados a fim de que o sistema capitalista possa retomar e manter suas margens de lucro. Assim, qualificar o trabalhador passa a significar também acelerar a produção, tudo o que o capitalismo busca, impõe e espera.

No contexto da reestruturação da economia, a tese neoliberal passou a postular a maior presença do Estado na economia e a difundir a ideia do Estado mínimo, como já referido. Esse processo resultou em restrição dos ganhos de produtividade e na garantia e estabilidade de emprego. Ou seja, representava o retorno às leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e a diminuição dos gastos e receitas públicas, e, conseqüentemente, a redução dos investimentos em políticas sociais, com efeitos drásticos sobre o trabalho e o trabalhador. Esta situação reforça as análises sobre o fato de a globalização ou mundialização da economia produzir, dentre outras coisas, mudanças no caráter e no papel assumido pelo Estado em estabelecer outras bases para a reestruturação do mercado de trabalho, seja pertinente aos processos de trabalho ou das relações de trabalho, em todo o mundo capitalista, como observado no Brasil.

Do ponto de vista da organização do trabalho, estudos de Sguissard e Silva Jr. (2009), mostram que no contexto de crise do capital, a mundialização financeira passou a representar o movimento onde uma empresa nacional forte num ramo industrial se descentraliza e estabelece suas unidades em diversos países ou regiões, principalmente, em países onde haja menores custos e maiores vantagens para o capitalista. Exigências vistas como imperativas para o capitalista, principalmente, quanto à oferta e disponibilidade de mão de obra barata; da disponibilidade de matéria-prima nas mesmas condições; de leis trabalhistas favoráveis à economia; e da existência de universidades, inclusive públicas, a serviço das empresas, exigências características do processo.

Desta forma, trabalhadores de todo o mundo capitalista se viram cada vez mais exigidos por mais produção e uma formação que os qualificassem ao trabalho, diga-se emprego. A profissionalização passou a ser exigência normativa implícita para todos os

trabalhadores, porque o mundo do trabalho passava a demandar um profissional capaz de tomar decisões, de adaptar-se a constantes mudanças e de aperfeiçoar-se pela vida toda (DELORS, 1999). Além disso, a realidade capitalista apresentada ao trabalhador era constituída por desemprego estrutural; baixas condições de salários e péssimas condições de trabalho. Nessas condições, os trabalhadores passaram a se distanciar cada vez mais da sua força de trabalho, por serem obrigados a se submeter a situações de exploração e exclusão, cada vez maiores.

Pelas análises de Carnoy (2002), após a crise estrutural do capitalismo, por toda parte, a mundialização da economia passava a exercer um real impacto sobre a organização do trabalho e da atividade profissional, porque a progressão fulgurante da demanda atingiu os produtos, passando a exigir elevado grau de qualificação do trabalhador. O trabalho passou a se organizar em torno da noção de flexibilidade, com isso, no decurso da vida profissional, os trabalhadores passaram a ter de trocar constantemente de atividade, tendendo a uma globalidade por serem cada vez mais polivalentes e flexíveis as suas tarefas. Sobre a questão, mas a partir de estudos e análises a respeito das condições em que esse outro processo do capitalismo se constituiu e suas decorrências no mundo do trabalho, o mesmo autor ressalta,

[...] essa globalidade tornou-se possível, graças aos recursos tecnológicos proporcionados pelas telecomunicações, sistemas informáticos, microeletrônica e redes informatizadas. Nos dias de hoje, até mesmo por oposição ao que se passava há vinte anos, tudo se globaliza: capital, tecnologia, gestão, informações e mercados internos.

[...] A mundialização, associada às novas tecnologias da informação e aos mecanismos inovadores suscitados por elas, está em via de implicar uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e, inclusive, na cultura local. Nenhuma população está isenta dos efeitos de tal revolução que transforma o próprio princípio das relações humanas e da vida social (idem, p. 22).

Como se pode ver, trata-se de outro período na história do capitalismo com características próprias, marcado pelo avanço da informática, da robótica, da microeletrônica e da comunicação social. Uma história construída a partir de mudanças capazes de interferir profundamente nas formas de sociabilidade humana em todos os níveis, inclusive, mudando radicalmente a forma do trabalho em todos os níveis e dimensões. Dessa forma, trabalhadores do mundo todo e do Brasil em particular, chegaram ao século XXI presenciando um tempo longo de mudanças em busca de novas formas de funcionamento dos mercados de capitais e trabalho e de novas formas de atuação do Estado no mundo do emprego.

Ou seja, a partir desse período viu-se a gestação e o crescimento de um novo padrão de acumulação, onde a flexibilidade surge como diretriz mestra de um processo que como visto se tornou globalizado, configurando a “acumulação flexível” no dizer de Harvey (1992). Fenômeno que no mundo do trabalho implicou em níveis altos de desemprego estrutural; rápida destruição e reconstrução de habilidades; redução de ganhos salariais reais; e retrocesso do poder das organizações sindicais, organizações representativas dos trabalhadores. Indubitavelmente, a crise estrutural do capitalismo tem produzido um processo de mudanças e reformas que atingem drástica e radicalmente o mundo do trabalho de forma desumana, afetando diretamente as suas organizações, pelo grau de perversidade que a caracteriza.

Nesse cenário, assim como em outros âmbitos, o trabalhador foi vilipendiado de forma desrespeitosa, em razão da exploração pelo trabalho que se tornava ainda mais radical, submetendo trabalho e trabalhador aos mandos e desmandos do grande capital globalizado, a ponto da subjetividade do trabalhador ser submetida às implacáveis imposições e interposições do capitalista.

Como referido no início deste estudo, o trabalho é condição por excelência da vida e da existência humana, mas, neste cenário, está muito longe de ser entendido como “fonte de riqueza”, como o discerniram Marx e Engels (2011). Não há dúvida de ser o trabalho uma mola propulsora do desenvolvimento em qualquer sociedade, “[...] por ser condição fundamental para o desenvolvimento da própria vida social [...]” (ANTUNES, 2013, p. 7). Sentido em que o concebia Marx (2010, p.14), para quem, “[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”. Por isso pode se dizer que “o trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociabilidade humana”. (idem, *ibidem*).

Marx e Engels (*idem*) entendiam que no mundo da produção, o trabalho é a atividade vital que o trabalhador vende ou troca para subsistir, estabelecendo com isso uma relação que se configura como valor de troca. Mas, mesmo nessas circunstâncias, não o faz prazerosamente, porque o trabalho “[...] quando se expressa como valor [de troca], não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valor de uso original” (MARX, 2010, p. 63). Em razão disso, no mundo da propriedade privada o trabalhador se distancia do prazer do trabalho porque,

[...] trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que

ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário (idem, p. 31).

Portanto, nestas condições, inquestionavelmente, a necessidade do trabalho se torna real e verdadeira, contudo, a sociedade capitalista pela apropriação do excedente do trabalho transforma radicalmente essa perspectiva em desprazer.

[...] Mas o trabalho sob os auspícios da produção capitalista trás em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada. A função de mediador universal do trabalho tem continuidade, mas ele se submete às exigências da troca capitalista, da propriedade privada e da divisão do trabalho. [...]. (MARX, 2010, p.14)

Como se constata, diferentes análises mostram que o trabalho é absolutamente imprescindível em qualquer sociedade humana. Entretanto, na sociedade capitalista atual, “[...] a reestruturação produtiva, a implantação da especialização flexível e a automação desenfreada proporcionam boas condições de trabalho para poucos, atemorizando os demais com ameaça da precarização e da exclusão definitiva da esfera produtiva social” (DALROSSO, 2008, p. 8). Dessa forma, como mostram as reflexões de Harvey (1992), no marco da “acumulação flexível”, o processo de exploração a que estão submetidos historicamente os trabalhadores se torna ainda mais perverso a ponto do trabalho apresentar características de desumanização. Também porque, “[...] a lógica inexorável do princípio da acumulação ilimitada e da concentração do capital leva à destruição da natureza e ao crescimento das desigualdades socioeconômicas de modo indigno” (CATTANI e OLIVEIRA, 2002, p.7).

Portanto, com a reestruturação da economia a relação com o trabalho se transformou profundamente no mundo capitalista, do final do Século XX, passando a apresentar uma lógica capitaneada pela burguesia transnacional detentora do capital financeiro globalizado e sob a batuta de organismos internacionais, que produziram um verdadeiro desamparo à classe trabalhadora. Esta questão vem sendo acentuada desde a queda do Estado de Bem-Estar, na década de 1970, quando ruíram também muitos direitos sociais garantidos aos trabalhadores, via políticas sociais. A partir desse momento, o tempo do trabalho se tornou mais curto, mas o trabalho se tornou mais intenso e seu ritmo e velocidade maiores e em as condições de

trabalho piores, também pela cobrança por resultados mais eficientes e pela exigência por atuações mais polivalentes, versáteis e flexíveis.

Por isso, é cabível dizer que se no contexto do Estado de Bem-Estar o trabalho era “desmercadorizado”, bem diferente disso, no contexto do Estado Gestor ou gerencialista, ocorre a sua “remercadorização”, com acentuados níveis de intensificação e precarização nas relações trabalhistas e o aumento do desemprego estrutural. É possível afirmar ainda que as economias capitalistas contemporâneas estão drasticamente caracterizadas pela redução do valor e a inconstante expansão da riqueza para o conjunto da sociedade, deixando evidente uma parcela considerável de desocupação da força de trabalho, ampliando cada vez mais a pobreza e aumentando as desigualdades sociais em escala mundial, como nunca visto antes.

Relatando uma entrevista realizada com uma diretora de recursos humanos de uma grande cadeia de supermercados brasileiros, na década de 1990, onde era discutido sobre as mudanças percebidas nas relações de trabalho, Dal Rosso (2008, p. 11) destaca que o discurso da entrevistada foi contundente: “as empresas querem trabalhos, não mais emprego!”. No entendimento do autor, na época essa afirmação ou discurso descrevia claramente o futuro do trabalho rumo à desestruturação das relações que haviam sido construídas porque,

[...] para as companhias não mais estaria posto sobre a construção de relações estáveis, descritas como ‘empregos’, e sim flexíveis, mutáveis, verbalizadas pela palavra ‘trabalhos’. [...] Enfim, ‘empregos’ compreendia aquelas condições que os assalariados conseguiram obter em séculos de lutas e estariam se tornando um peso muito grande para as empresas, as quais enfrentavam a moderna competitividade, e um luxo para os trabalhadores. A noção de ‘empregos’ deveria ser, com o tempo, substituída pela noção de ‘trabalhos’. [...] A reestruturação produtiva em curso estava acabando com os ‘empregos’ e criando a partir de agora ‘trabalhos’. [...] No mundo dos ‘trabalhos’, a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado. Os ‘empregos’ garantem um posto de trabalho e atividades a ele ligadas. Os ‘trabalhos’ não mais vinculam atividades a postos.[...] os novos ‘trabalhos’ contêm graus superiores de intensidade. Eles não têm a jornada definida permanente, mas horários flexíveis conforme a necessidade da empresa. Os ‘trabalhos’ não terão o luxo das contribuições sociais, um excesso inconcebível no mundo dos auto-empresendedores, auto-agenciadores dos próprios negócios. (Idem, p. 11-13)

Percebe-se no excerto que a polivalência e a flexibilidade do trabalho são exigências feitas ao trabalhador quando o mesmo precisa realizar diferentes e diversificadas tarefas, num processo de substituição do sistema de cargos por funções mais especificadas. Também está bastante evidente a intensidade ou a maneira como passa a se apresentar o ato de trabalhar.

A respeito de como é realizado o ato de trabalhar, fica claro que a intensidade do trabalho tem a ver com quem produz esse trabalho. Ou seja, tem a ver com o trabalhador individualizado e o coletivo dos trabalhadores, mas tem a ver também com o volume variável

das energias físicas ou psíquicas gastas por um trabalhador ou por um coletivo de trabalhadores, envolvendo ainda a capacidade intelectual ou emocional na sua execução. Neste sentido, “[...] intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais” (idem, p. 23). Além disso, Dal Rosso (idem, p. 23-45) destaca que a intensificação do trabalho representaria,

[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispendio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese mais trabalho. [...] O trabalho ocupa a pessoa como um todo. Todos os aspectos de sua personalidade são envolvidos até certa medida no ato de trabalhar. [...] O grau de intensidade pode ser aumentado basicamente de duas maneiras: uma, quando transformações tecnológicas fazem crescer a carga de trabalho; a outra, quando a reorganização do trabalho eleva a carga, na presença ou não de mudança técnica [...].

Percebe-se que em consequência da condição de crise da produção capitalista contemporânea, a diferença entre os países ricos e os pobres tem aumentado dia a dia, em função do enorme contingente de pessoas que vivem nos países em desenvolvimento como o Brasil em situação econômica lamentável, numa verdadeira condição de miséria, sendo obrigadas por isso a sobreviver, inclusive, abaixo da “linha de pobreza”<sup>13</sup>.

Em cenários como estas características, muitos são aqueles que não têm nada, por viverem muitas vezes na miséria absoluta, não obstante todos os programas sociais com forte tendência assistencialista, os discursos e as repetidas promessas de redução desse quadro social e econômico dantesco, com base nas promessas apregoadas por defensores da ideologia do livre mercado e da globalização econômica. A situação não muda porque em casos assim milagres não acontecem, o que produz resultados são políticas públicas que expressam a responsabilidade social do Estado para com essa população .

Buscou-se em Marx (2010, p. 28) uma explicação plausível para entender uma questão social tão crucial e delicada, que já em seu tempo previa, “[...] com o desenvolvimento diferente das forças produtivas mudam as relações sociais e as leis que as regem [...]”. Pode se inferir, portanto, que por sua característica estrutural, a crise econômica mudou radicalmente

---

<sup>13</sup> O termo é utilizado para descrever o nível de renda anual com o qual uma pessoa ou uma família tem condições para obter os recursos necessários para viver. É geralmente, medida em termos *percapitae* diversos órgãos, sejam eles nacionais ou internacionais, estabelecem índices da “linha de pobreza”. Mas, não há consenso sobre qual critério deve ser adotado, o mais aceito hoje, é o do Banco Mundial, que, em seu *Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1990* estabeleceu que a “linha de pobreza” mundial é de menos de 1 dólar por dia. No Brasil, o Governo Federal considera como extrema pobreza familiar a família que possui renda mensal abaixo de R\$ 70,00 reais por pessoa, estando a baixo da linha de pobreza.

as relações sociais no mundo do trabalho e sua regulamentação e neste processo, os trabalhadores passaram a arcar com uma parcela significativa de responsabilidade. Em reflexões sobre como se apresenta esse processo a partir de estudos sobre “trabalho e desgaste mental”, Silva (2001, p. 39) destaca que após a segunda Guerra Mundial,

À medida que se expandiu a implantação da automação, dos processos computadorizados e de tecnologias de ponta, de modo geral, novos problemas e novas necessidades foram sendo identificadas tanto porque tais tecnologias demandam outras modalidades de “participação mental” no trabalho, quanto porque as correlações de poder capital-trabalho têm evoluído de modo desfavorável para os assalariados. Assim paralelamente ao desenvolvimento técnico e ao crescimento econômico de muitos países, começa a surgir também o questionamento do que vem acontecendo nos contextos de trabalho e em relação ao meio ambiente: a dominância de princípios e lógicas econômicas que contrariam prioridades de ordem ética como o respeito à dignidade e à saúde humana (o grifo é da autora).

Assim, os trabalhadores passaram a ser muito mais exigidos no trabalho pelos novos problemas e as novas necessidades emergidas do capital em crise. Contudo, se forem buscados os elementos indutores da questão, percebe-se que a partir da crise capitalista, como mostra Bosi (2011, p. 1505), “[...] embora os lucros existentes em todo o planeta continuassem a se concentrar cada vez mais nas grandes corporações multinacionais e transnacionais (Baran & Sweezy, 1978), suas taxas tenderam a diminuir sensivelmente”, no período, o que revela a cruza do momento vivido pelo capitalismo. A respeito da forma como a questão é analisada, em uma visão marxista,

[...] esta tendência decrescente da taxa de lucro (Marx, 1981) tem sido explicada em relação ao próprio processo de acumulação de capital que, levando ao limite os níveis de produtividade e de competição, faz explodir crises cuja superação, mesmo que temporária, é conseguida através (a) da destruição de parte dos meios de produção existentes, (b) do aumento da taxa de exploração sobre o trabalho e (c) da expansão do capitalismo sobre ramos recém-abertos ou recém-submetidos ao modo de produção tipicamente capitalista (Marx, 1985). Neste sentido, formas de produção não-capitalistas tornaram-se importantes para o processo de reprodução e acumulação do capital (Luxemburgo, 1984). Se incorporadas ao circuito de produção capitalista, ou seja, se forem mercantilizadas, podem conferir um fôlego adicional para investimentos de todo tipo de capital que se encontra estancado em função de insignificantes taxas de lucro Braverman (1987) [...] (idem, ibidem, p. 1505-1506).

Portanto, a crise em questão e suas características já eram bastante previsíveis como apontam as análises contidas no excerto, inclusive o aumento da taxa de exploração sobre o trabalho já se apresentava como passivo da crise. Mas, nesse caso, se configura a ocorrência não apenas da quebra nos índices de emprego, mas, implica também na forte intensificação e

precarização do trabalho e nas relações trabalhistas em geral, afetando tanto o trabalho empresarial quanto o trabalho público.

Não há dúvida de se tratar de fenômenos originários das mutações observadas no mundo do trabalho e do processo gerado pelas novas reformas induzidas pelo Estado, suas políticas, regulação e legislações. Ações voltadas para o mundo do trabalho, cuja objetividade, inquestionavelmente, visa tornar mais viáveis as exigências econômicas internacionais que contêm gastos e impõem sobrecarga de trabalho aos trabalhadores em geral, estas, configuradas nas muitas tarefas impostas e exigidas aos trabalhadores em geral.

Como referido, a formação dos trabalhadores em geral, sofreu impactos gerados pelas novas demandas da economia em função da “necessidade” dos trabalhadores se adequarem ou se adaptarem ao novo cenário socioeconômico e trabalhista emergido. Mas, para trabalhadores de todos os campos de atuação, essa questão tem implicado além da exigência por formação, em imposições para que muitas outras atividades, além daquelas emergidas da sua rotina de trabalho diário, sejam realizadas no mesmo tempo do trabalho.

Por isso é possível afirmar, essa economia cada vez mais globalizada, também em razão da automação, da racionalização dos processos produtivos e do aumento da competitividade das empresas, tem apresentado ao mundo do trabalho uma crescente rigidez na oferta de empregos e em relação ao nível da produção. Com isso, a produção apresenta-se dissociada do nível de emprego, porque enquanto a produção aumenta extraordinariamente seus ganhos de competitividade, os postos de trabalho são cada vez mais reduzidos, por não aumentarem na mesma proporção. Além disso, o usufruto dos recursos da tecnologia tem contribuído fortemente para reduzir mais postos de trabalho, talvez, bem mais do que mesmo a falta de qualificação, evidenciando a necessidade cada vez mais reduzida da utilização de um grande número de trabalhadores para gerar maior quantidade de bens.

Em uma visão mais ética e humanitária, chega-se a pensar: é possível acreditar que os países capitalistas mais desenvolvidos, malgrado as dificuldades apresentadas pela utilização de políticas hoje internacionalizadas, até poderiam adotar medidas para melhorar a distribuição da renda mundial, elevando a renda per capita, por exemplo, e permitindo um acesso maior dos países em desenvolvimento às tecnologias mais avançadas. Contudo, como se trata de uma decisão que fere principalmente a interesses capitalistas corporativos, essa possibilidade se esvai, predominando o aumento da exploração e da miséria no mundo, pela destruição das condições de sobrevivência dos trabalhadores que se expressa na instalação de um processo crescente de eliminação de postos de trabalho, como destaca Leda (S/d, p. 2),

Nas últimas décadas, principalmente no último quartel do século XX, o capitalismo tem vivenciado um quadro crítico de grande complexidade. Essa crise tem gerado, entre tantas consequências, profundas mudanças no interior do mundo do trabalho. Os aspectos de ordem objetiva e subjetiva do trabalhador são afetados pela ofensiva capitalista sobre o trabalho em todo o mundo, apresentando-se esse, sob novas formas de organização e gestão acentuando, por sua vez, a superexploração e o desemprego. Isso tudo, especialmente, a partir da chamada revolução micro-eletrônica que trouxe a exigência de mais qualificação, mas certamente de menos emprego.

Trata-se sem dúvidas, da instalação de outro cenário mundial, com maiores aportes tecnológicos, onde o trabalho entendido como pós-fordista ou toyotista<sup>14</sup> se assenta em interesses individuais, em detrimento daqueles emergidos de coletivos, da estabilidade no trabalho e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, de uma clara negação do outro. Neste outro trabalho, o novo contrato social se caracteriza como falso contrato, haja vista trata-se da imposição do mais forte sobre o mais fraco – empregador sobre empregado -, sem que ao mais fraco seja assegurado o direito de negociar qualquer coisa que seja, pelo simples fato de que esse cenário não produz negociação, mas aceitação, até mesmo pela impossibilidade do trabalho.

Neste sentido, numa referência a Ferretti (2002, p. 114) acerca do aspecto da negociação vivida em grandes empresas automatizadas, Leda (s.d, p. 2-3) ressalta, “[...] muito do que se denomina de negociação, nas atuais relações entre trabalhadores e empresários na grande empresa automatizada, nada mais é do que constrangimento e subordinação sob a aparência de respeito e participação”. Ressalta a autora (idem) que Ferretti (idem, p. 115), em outro momento do texto já advertia: “[...] isto pode significar, no limite, a ‘naturalização’ da produção capitalista e a negação, como ‘atrasado’, do embate político em torno de interesses divergentes”.

Ou seja, trata-se seguramente de um cenário, onde a liberdade individual, a privacidade e o silêncio do trabalhador passam a ser cada vez mais indispensáveis à perpetuação do sistema econômico capitalista. Com isso, se consolida a oposição mundo individual x mundo social, propiciando aos seres humanos e em particular aos trabalhadores, uma crença fervorosa em suas habilidades individuais. Trata-se de fazer valer o “cada um por

---

<sup>14</sup>Trabalho pós-fordista ou Toyotista – advindo do modo de organização da produção capitalista elaborada pelo japonês Taiichi Ohn, desenvolvido na fábrica da Toyota no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, a partir da conjuntura econômica desfavorável do país. Filosofia orgânica da produção industrial que adquiriu projeção global. Para Antunes e Alves (2004, p.12), o toyotismo pertence à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito a ambos, mas ele tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle *do elemento subjetivo* da produção capitalista que estaria posto no interior de uma *nova subsunção real* do trabalho ao capital. É sob o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento *real* e não apenas *formal*.

si” que legitima o egoísmo e a competição acirrada no mundo do trabalho que opõe trabalhadores em seu trabalho.

O contraditório dessa situação é que sob a égide da “acumulação flexível”, ao mesmo tempo em que se acirra o individualismo e a competição, observa-se também um forte apelo ao trabalho em equipe. Entretanto, esta é mais uma estratégia do capital em sobrepor à prática do trabalhador isolado em sua máquina produzindo em série, ao coletivo desses trabalhadores, mesmo porque interessa ao capitalista a competição entre equipes, não é pelo bem estar social do trabalhador, mas porque trabalhadores que trabalham juntos se unem e, com isso, produzem mais e prazerosamente.

Portanto, a Reestruturação da Economia e a Reforma do Estado, impuseram ao mundo do trabalho mudanças drásticas indutoras da desumanização do trabalho. Como se sabe, em sociedades capitalistas, a busca por novos valores se pauta no desejo material, o que só aumenta as diferenças entre os mais abastados economicamente e os mais pobres e desvalidos.

Neste cenário, os mais pobres passam inclusive a não ter condições para prover suas necessidades básicas como: educação, saúde, segurança e lazer. Em consequência, instala-se nas sociedades humanas uma condição que perpetua a pobreza e a miséria, ao invés de erradicá-las, como querem fazer crer os ideólogos do mundo do mercado. Trata-se sem dúvida de um processo que produz entre outras coisas: a falta de emprego e em decorrência a falta de salários, ou devido a essa situação, os baixíssimos salários aceitos pelos trabalhadores que precisam sobreviver. Ou seja, esta condição de busca material instalada ideologicamente segue uma lógica, cuja ética ou base fundante são: o individualismo e o pragmatismo, características marcantes das demandas do capitalismo econômico e financeiro globalizado na atualidade.

## 2.5 O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO MUNDO DO TRABALHO

Como visto, são muitas e diversificadas as implicações decorrentes da reestruturação ocorrida no mundo economia e do trabalho sobre o sistema educacional. Essas implicações produziram mudanças na estrutura e organização da educação com efeitos sobre o trabalho dos docentes em todos os âmbitos educacionais, com especial destaque à educação superior.

Pelas análises de Tardif e Lessard (2005, p. 12), Marx entendia que “[...] a análise das situações concretas, das operações específicas e dos postos de trabalho particularmente na

indústria não era um fim em si: ela se destinava a esclarecer um processo de trabalho mais global de produção da vida econômica e social”. Isso nos faz ver ser necessário situar às análises sobre o trabalho docente para além de situações particulares e de práticas docentes específicas produzidas por esse trabalho, para visualizá-lo a partir de uma compreensão mais global e de totalidade. Ou seja, é a partir da análise do processo mais global do trabalho que se torna possível compreender o trabalho no processo de escolarização como uma atividade social fundamental tanto para os cidadãos, como para os trabalhadores em geral.

Vale esclarecer que no estudo, o trabalho docente é entendido como diretamente relacionado ao exercício da docência, sendo esta “[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8) e o docente é aquele profissional que exerce funções docentes, podendo atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma escola ou estabelecimento de ensino.

Para estes autores (idem, p. 15), o trabalho docente se constitui como “trabalho interativo” e diligenciado, por que:

[...] O trabalho docente não acontece senão através dos quadros organizacionais e dos processos temporais dos quais não é mais que o produto ou o resultado objetivo; ele possui também sua própria dinâmica interna, que provém principalmente do fato de ser uma atividade com finalidade e orientada por objetivos.

Para Lessard (2009, p. 120), é no exercício da profissão, quando se atribui a atividade docente um papel decisivo, pois,

É ela que dá vida a uma profissão e lhe permite evoluir, é nela que se exprime o papel de sujeito, é graças a ela que a ação é eficaz e adaptada. Se esta foi inicialmente tomada com a tarefa ou a prescrição, foi para mostrar que o trabalho real é a realização de uma pessoa numa situação que vai sempre para além da prescrição. A atividade não se reduz nunca à simples execução da tarefa: ela possui uma dimensão adaptativa ou criativa.

Neste sentido, a atividade docente dá vida à profissão de professor. Mas, vale não esquecer, como ressalta Campos (2008), a profissão é construção social e se identifica, além dos condicionantes reproduzidos e prescritivos de uma prática, pela interação dos atores sociais que dessa forma monopolizam, mobilizam, adaptam e recriam as ações em seu

território. Para esta autora (idem), nos estudos de Sacristán (1995), a profissionalidade<sup>15</sup> se constitui pela especificidade da profissão, indicando-a por comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores. Neste sentido, “a profissionalidade seria a especificidade do ofício do professor [visão funcionalista de profissão] que ao evoluir e tornar-se profissão, alcançaria o sentido da profissionalização”, alcançada pelas mudanças da profissionalidade em termos da identidade do trabalhador da educação, pertinentes ao nível de competência, dos saberes de referência, da relação com os saberes, da maneira de prestar contas e desenvolver a sua autonomia.

Na sociedade capitalista, contudo, o trabalho docente tem sido usado, predominantemente para preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, ficando esses agentes subordinados à esfera da produção, sendo razão para muitas manifestações de repúdio. Mas é bom lembrar, isso também se deve ao fato de historicamente a escola estar diretamente ligada ao desenvolvimento e progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos, portanto, uma instituição típica da sociedade do trabalho.

Desse modo, não há dúvidas de que a escola está estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e da regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentaram a racionalidade nas sociedades modernas, decretada pelo Estado e suas regulações. Essa subordinação se deve ainda à compreensão de o tempo de aprender não expressar valor por si, sendo por isso entendido apenas como uma preparação para a “verdadeira vida” que seria o trabalho produtivo, como destacam Tardif e Lessard (2005).

Em razão dessa racionalidade, a educação escolarizada passou a ser entendida como dispendiosa e seus agentes (os profissionais da educação) passaram a ser vistos como trabalhadores que não assumem seu trabalho com responsabilidade. Entretanto, como destacam os mesmos autores (idem, p. 17), “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, exatamente porque seu objeto são as pessoas.

Por isso, em tempo de centralidade da educação, a docência representa um setor nevrálgico sobre todos os pontos de vista da sociedade para onde convergem as atenções, principalmente, para aqueles que dispõem desse trabalho. Neste sentido, as condições

---

<sup>15</sup>O termo profissionalidade docente designa o processo de formação e atuação do professor e inclui desde aspectos de caráter ético-valorativos às habilidades necessárias para o exercício profissional em sala de aula (ASSIS, S/d). Este tema tem sido abordado também por outros autores como: Sacristán 1995; Perrenoud 1993; Nóvoa 1992; Hernández 1994; Lüdke 1988; Pimenta 1997 e Cunha 1998, dentre outros.

concretas e objetivas de trabalho dos profissionais da educação, o ambiente acadêmico, os formatos organizativos institucionais também se tornam determinantes da docência,

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 28).

Além do mais, tanto a escola quanto a prática da docência têm sido invadidas por modelos de gestão e de execução do trabalho, originários diretamente de contextos empresariais e de outras organizações econômicas hegemônicas. Razões que explicariam os encaminhamentos de base econômica no processo de mercantilização na educação, no período do estudo, que atingiu inclusive a educação pública, um efeito estrutural definidor da globalização neoliberal também neste campo, ampliado no Brasil drasticamente a partir da década de 1990.

Neste contexto, a regulação a que está submetido o trabalho docente passa necessariamente pelo âmbito da gestão educacional, ainda que muitas vezes pouco repercute no exercício da prática pedagógica ou no exercício de ensinar, cuja atividade se relaciona como indissociável da situação anteposta, ou seja, o contexto apresentado em sala de aula, como destaca Lessard (2009).

Em cenários como esse, as relações estabelecidas entre globalização econômica, educação e Estado assumem formatos que evidenciam os imperativos exigidos pela competitividade internacionalizada e pelo predomínio da privatização. Desse modo, pode-se dizer que a sociedade da “acumulação flexível” não isenta ninguém, submete os trabalhadores em geral às condições impostas pelo mundo da economia. Nem o trabalhador da educação e nem a sua subjetividade, conseguem sair ilesos das determinações do mercado de trabalho e de capitais. Em razão dessa condição, tem crescido no mundo do trabalho docente, um enorme sentimento de insatisfação, não diferente do que se observa entre os trabalhadores de todos os níveis de atuação social.

Além disso, a partir do predomínio dos padrões flexíveis toyotistas sobre os procedimentos rígidos do taylorismo-fordismo, tem sido produzido no mundo capitalista uma demanda para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, supostamente capazes de garantir empregabilidade, com isso neste cenário, para LEDA (s/d, p.4)

[...] o desejo de vencer tornou-se uma necessidade compulsiva que escraviza o indivíduo, levando-o a trabalhar sempre mais. O Sucesso é uma espécie de tirano que deixa sempre as pessoas com a sensação de débito consigo mesmo e, assim considerando, pode-se afirmar que o capital avançou na captura dos elementos mais subjetivos do ser humano.

Nessa luta para garantir o melhor de si, os homens voltam-se uns contra os outros na corrida pelo acúmulo das competências para garantir a tal empregabilidade na denominada sociedade do conhecimento. A competição feroz requer sujeitos aguerridos, egocentrados, com desprezo e apatia em relação às questões coletivas. O que os trabalhadores têm dificuldades de perceber é que se configuram, cada vez mais, como mão de obra manipulável a preços cada vez mais baixos.

[...] Assim, a construção de subjetividades em sintonia com as determinações fundamentais do capitalismo é um suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora desse sistema, subjetividades estas, que devem naturalizar um mundo social cindido entre integrados e excluídos.

Essa condição fez aumentar a concorrência entre trabalhadores em todos os níveis sociais, estando presente também no campo da educação e seus trabalhadores. Dessa forma, tanto a educação como os seus profissionais foram submetidos a um processo de subsunção, tendo de realizar suas ações e atuações para atender as exigências da economia, além de assumirem papéis bem definidos para a superação da crise do capital, os de agentes do capital.

Percebe-se com isso que do contexto de crise do capital, assim como emerge um processo de exploração do trabalhador em geral, emerge também outro processo similar de exploração dos trabalhadores da educação, em particular, como destaca Bosi (2011, p. 1555).

O principal marco das mudanças acontecidas no mundo do trabalho que envolveu as atividades docentes situa-se numa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de 1970. Sobre esse período, diversos estudos identificaram uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas [...].

Neste sentido, o trabalho docente é sem dúvida um instrumento ou mecanismo fundamental para o sucesso do processo de reestruturação produtiva. Por isso, pode se dizer que a centralidade da educação também está diretamente imbricada com este trabalho.

É importante lembrar, entretanto, como destaca Lessard (2009), o sujeito docente não é somente cognoscente, mas, dotado de sensações e emoções indissociáveis da cognição. Entende o autor (idem) que numerosos estudos sobre o mal-estar do ensino e sobre o sofrimento no trabalho mostram o caráter problemático do rendimento no trabalho deste profissional, registrando-se uma grande variedade de respostas individuais a este mal-estar e sofrimento. Para o autor (idem, p. 121), “é verdade que o trabalho de ensinar é um trabalho emocional (*emotional labor*), no sentido de que o professor gera emoções que se exprimem na

aula, na relação pedagógica, na relação dos alunos com as aprendizagens exigidas e com a sua avaliação”.

Sobre essa questão na realidade brasileira, as análises de Gatti, Barreto e André (2011) dão conta de que na Educação Básica, mas podendo ser válido também para a educação superior, a importância do trabalho dos profissionais da educação se pauta na exigência por oferta de uma educação de qualidade e formação profissional: inicial e continuada de acordo com a LDB (Arts. 61 a 67), porém, como destacam os autores (idem, p.11)

[...] A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.

Essa importância consta nos documentos e discursos das autoridades educacionais do país. Mas, no contexto da educação brasileira real, as políticas educacionais ainda são centralizadoras e os direitos trabalhistas desses profissionais ainda não são garantidos, mesmo o país já tendo desenvolvido algumas experiências de descentralização da gestão como o ocorrido, por exemplo, na municipalização da Educação Básica e em algumas experiências de escolhas democráticas (eleições diretas inclusive) para a gestão escolar. Ainda assim, não se vê uma efetiva distribuição de competências e do assumir atribuições específicas de cada uma das três esferas de poder: federal, estadual e municipal. Tampouco, essa importância tem representado políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, principalmente, em relação à carreira, a melhoria de salários e das condições objetivas de trabalho.

Talvez, por razões como essas, os autores (idem) entendam que o resultado das políticas de descentralização têm se traduzido em gastos públicos mal gerenciados desde a sua origem, sempre em prol de interesses oligárquicos, corporativos e centristas. Além do mais, as políticas públicas aprovadas no país para a educação e seus profissionais, concentram a sua atenção no trabalhador individual e não em coletivos organizados desses trabalhadores, demonstrando não haver preocupação real com a proteção social dos trabalhadores em geral e nem dos trabalhadores da educação, em particular.

Pelos registros da literatura, percebe-se que a condição do trabalhador docente não se apresenta diferente do observado em relação aos trabalhadores em geral.

Inquestionavelmente, este trabalhador também tem sido atingido plena e drasticamente pelas mudanças da economia como os demais trabalhadores que vivem do seu trabalho.

Desse modo, pode se dizer que do emaranhado sócio econômico internacional surgiu outra forma de estruturação do trabalho docente, que afetou o próprio professor na construção da sua profissionalidade docente e fez com que o mesmo passasse a ver suas condições concretas de trabalho sendo as mesmas reduzidas à transmissão de saberes. Mesmo quando os discursos educacionais já apontavam para a criatividade, a pesquisa, a construção e a inovação pedagógica.

O contrário disso mostra que esses profissionais têm sido obrigados a trabalhar em salas de aulas com um número cada vez maior de alunos, quase sempre, impossibilitados de continuar o aperfeiçoamento da própria formação. Trata-se sem dúvida de um processo complexo e amplo agudizado desde as políticas e regulações engendradas pelas reformas implantadas pelos Estados Nacionais no período, em consequência da reestruturação da economia. Tem implicado também em exigência por mais formação para estes trabalhadores, mas neste campo, estabeleceu-se um ciclo contínuo entre formação-trabalho-formação, como mostram estudos e análises de Maués (2009, p.13),

[...] Nesse contexto da regulação pós-burocrática (Maroy, 2005), a formação dos professores é condicionada também pelo que se passa a exigir como trabalho próprio do docente. Aliás, há um ciclo contínuo entre formação-trabalho-formação. Na atualidade, o trabalho docente assume outras feições, por vários motivos, dentre eles o fato de a educação a distância passar a ser central no ensino, o que, naturalmente, vai traçar outro perfil para o responsável pela condução do processo, pois não haverá mais uma relação presencial, ou essa será esporádica. Mas o principal motivo para a alteração da natureza do trabalho docente é a nova organização do processo de trabalho.

Ainda sobre as exigências por formação desse profissional no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011, p. 13) destacam,

[...] A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições.

Percebe-se que o trabalho, o trabalhador docente e a sua formação também estão submetidos aos encaminhamentos do capital em crise, assumindo muitas e diversificadas faces, conforme esses interesses. Portanto, parece não haver dúvidas, por ser bastante visível a necessidade de se entender que mesmo no campo da educação pública, essa é uma questão vinculada à reorganização do sistema econômico e do mundo do trabalho.

Desse modo, pode se dizer que para além das significativas mudanças ocorridas na ordem social, econômica e política contemporânea, o campo do trabalho docente tem convivido com outras imposições formais destinadas ao mundo do trabalho e ao trabalhador da educação, como as emergidas dos organismos internacionais.

[...] O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano” que possa servir, sobretudo, aos interesses do mercado. É nessa lógica que ocorrem as reformas nos sistemas educacionais. As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente – protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização (MAUÉS, 2009, p. 5).

Desse modo, reitera-se, tanto a educação quanto o trabalho docente se apresentam submetidos a essa outra lógica que preside a relação capitalista globalizada. No Brasil, essa questão tem contribuído para que este trabalhador também veja o seu trabalho ser entendido a partir da lógica do processo de flexibilização, intensificação, precarização e diversificação de tarefas, como destacam Assunção e Oliveira (2009, p. 351).

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

A literatura mostra que o trabalho docente vem sendo gradualmente transformado, passando a ser compreendido como uma forma complexa de trabalho, tanto pela abrangência das exigências impostas por esse outro padrão de trabalho, quanto em função do que se apresenta como específico nas novas e inúmeras tarefas impostas e interpostas a esses profissionais em todos os níveis e modalidades da educação.

Neste cenário, e não diferentes dos profissionais da Educação Básica, também estão incluídos os profissionais da Educação Superior, que submetidos às condições da produção

célere, característico do mundo produtivista atual, veem sendo referidos profissionalmente em função de quantos artigos ou quantos livros são capazes de produzir por mês, por semestre e por ano. Não importa se o fazem atropelados por uma sobrecarga de trabalho extenuante, ou, se assoberbados de atividades de ensino em salas de aula superlotadas.

Muitos são aqueles profissionais da educação superior que se tornam bolsistas de produtividade e, muitas vezes, de tão sobrecarregados terminam por razões óbvias, fazendo opções nem sempre favoráveis à aprendizagem dos alunos. Estabelecem rotinas extenuantes e desumanas, justificadas pelas muitas exigências impostas como condição para o sucesso. Esse tipo de situação tem produzido competições, por vezes, acirradas para se saber quem produz mais, produzir mais quantitativamente. Com isso, muitos desses profissionais assumem conscientemente o papel de agentes esclarecidos de manutenção do capital, sem se quer poder alegar que desconhecem tal condição de exploração e desrespeito profissional.

Além de tudo, em função dessas exigências, o acúmulo de encargos e responsabilidades tem representado um processo gradual, contínuo e crescente. O que faz com que mesmo aqueles docentes acostumados e afeitos a inúmeras tarefas realizadas satisfatoriamente, experienciem um processo de muita insatisfação, especialmente, em relação às suas atividades educativo-pedagógicas e intelectuais. Para comprovar isso, basta que se observe as produções escritas da atualidade, os livros produzidos são na verdade coletâneas de artigos que viram capítulos, muitas vezes sem critérios muito claros sobre a forma de organização. Essa insatisfação é, quase sempre, reforçada pelos baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho, características demarcadoras do processo de precarização e intensificação do trabalho, cujas consequências têm sido nefastas, inclusive, para a saúde física e mental desses profissionais.

Este conjunto de fatores vem sendo amplamente estudado como o fenômeno da precarização do trabalho docente, expressa na já comprovada intensificação de trabalho desse profissional. Para Apple (1987, p. 9), essa questão,

Representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Nota-se, as determinações do mundo econômico estabeleceram uma condição de imprevisibilidade profissional, onde o profissional da educação já não se reconhece enquanto

sujeito do produto do próprio trabalho. Termina se perdendo do seu próprio trabalho e se distância da sua dimensão de ser social, o que produz danos irreversíveis, inclusive para a saúde total desse trabalhador. Trata-se sem dúvidas de danos que vão desde aqueles de natureza física, para englobar os de natureza social, afetiva, psicológica, mental e intelectual.

No contexto da Educação Brasileira, é cabível afirmar que o trabalho docente vem se modificando na medida em que a educação também passou por modificações substantivas para atender às mudanças produzidas a partir dos apelos socioeconômicos nacionais e internacionais. Questão mais fortemente observada após a aprovação da Constituição de 1988 e da homologação da Lei Nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentre as exigências específicas em relação à expansão da ES, impostas e interpostas ao campo da Educação Brasileira, tem merecido destaque à pressão mercadológica para a abertura deste nível de ensino à iniciativa privada, um meio para atender a interesses claramente relacionados ao desenvolvimento econômico. Aliás, este é um indicador característico do modelo expansionista adotado pelo Estado Brasileiro, desde a década de 1970, particularmente, sob a orientação da Reforma Universitária de 1968 que já mantinha estreita relação com mudanças orientadas por interesses de base econômica e orientações exaradas de organismos internacionais, que se impuseram ao país regulando as políticas e reformas para este nível de ensino. Trata-se de uma condição também observada nas diretrizes originárias das Reformas Pontuais e Fragmentárias, implementadas no país a partir de 1996.

Portanto, no campo da ES Brasileira, seja na graduação ou na pós-graduação, os profissionais da educação têm estado submetidos a inúmeras tarefas que vão desde a obrigatoriedade de participar da gestão institucional; de planejamentos da instituição; da elaboração de projetos de interesse da instituição; das discussões para reformulação de currículos; da avaliação institucional; a realização de assessorias à comunidade, sobre temas outros entendidos como de interesse profissional e institucional, além daquelas tarefas que já faziam parte do seu dia a dia, seja na sala de aula ou em outra instância da instituição.

Mas, o contraditório da situação, como destaca Lessard (2009), é que existe uma carga emocional inerente ao trabalho do professor traduzida na imagem de um profissional “apaixonado” que ao entrar em sala de aula procura se empenhar num esforço de mobilização dos alunos, agindo como em um jogo onde todos participam. Assim, o ensino tenderia a produzir nesse profissional, tanto emoções positivas quanto negativas. O grande problema que se apresenta no caso, é identificar quando este conjunto de emoções deixa de ser razão de mobilização e construção, para se tornar causa de sofrimento e adoecimento, como já vem se observando em diferentes IES Brasileiras, como mostram pesquisas mais específicas.

Assim, do ponto de vista mais geral, é possível dizer que na Educação Brasileira, se a década de 1980 foi marcada pelas lutas políticas com predomínio do enfoque progressista e emancipatório, à década de 1990 foi marcada pelo recuo deste movimento e pelo avanço das doutrinas neoliberais de cunho neotecnistas que influenciaram a formulação das políticas sociais e as reformas da educação. Passava a ser observada no país uma tendência transposta ao ambiente da escola, a da mesma lógica organizativa dos setores privados de bens e serviços e do acirramento do processo de mercantilização da educação (SGUISSARDI, 2004).

Como bem relatam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 11),

[...] As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão.

Para legitimar as reformas, os governos dos anos de 1990, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso, não se constrangem em se apropriar e inverter, sem mais, o rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país, nos anos de 1970 e 1980. Estudos, reflexões, debates – e embates –, exercidos em tantos e múltiplos fóruns nacionais, proporcionaram a sua efetivação. Agora, porém, a forma de estabelecer o consenso é outra, distante dos fóruns democráticos e do debate público com os principais interessados.

### **3 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA REFORMA DO ESTADO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.**

Viu-se que nas décadas de 1980 e 1990, o mundo capitalista foi submetido a um processo de reestruturação que alterou radicalmente o rumo das sociedades capitalistas em todos os seus âmbitos. No campo da ES, pelas análises de Cunha (2007), esse contexto produziu reformas e engendrou a expansão dessa educação em movimento “meandroso”, constituindo-se, entre outros fatores, na instalação no país de diretrizes demandadas pelo processo de globalização da economia, fenômeno também identificado como mundialização financeira (CHESNAIS, 1998), que se ampara na lógica da competitividade econômica. Para Ball (2006), essa é uma lógica pautada no economicismo que demandou a construção de uma nova relação entre o Estado e o setor público, a partir da qual na educação passou-se a adotar medidas de base econômica que interferiram fortemente nas políticas educacionais para todos os níveis e modalidades.

Foi dessa forma, sustentada na crítica ao modelo econômico anterior, que a Reforma do Estado se tornou realidade sob as bases neoliberais, estimulando o incentivo e a recompensa à produção econômica autointeressada. Tratava-se, como visto, de uma demanda iniciada com a crise capitalista da década de 1970 que representou a queda do *WelfareState*. Esta crise comprometeu enormemente o Brasil que na época importava 80% do petróleo consumido no país. Entretanto, os efeitos dessa crise só começaram a ser realmente percebidos pela população a partir do final da década de 1980, com o fim dos governos da ditadura militar.

Com a construção do capítulo pretendeu-se compreender melhor como este processo influenciou a Educação Superior Brasileira e seu processo de expansão no tempo histórico do estudo. Mas essa opção nos fez pensar que querer explicar as repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, exigia a instalação de um diálogo teórico reflexivo inicial sobre as particularidades do tema (Expansão da Educação Superior) e temática de estudo (Interiorização da Educação Superior Brasileira).

Em razão de esclarecer este entendimento, o texto instala um diálogo sobre como expansão e interiorização tem sido entendida no Campo da Educação Brasileira, em particular da Educação Superior Pública. Além disso, o mesmo centra atenção no movimento das políticas públicas destinadas à Educação Superior (ES) no país e na trajetória de instalação do processo de expansão/interiorização na Educação Superior na Amazônia Brasileira âmbito regional do estudo.

### 3.1 CONTEXTUALIZANDO EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Em uma visão de abrangência social, geográfica e cultural, expansão e interiorização são fenômenos que se evidenciam diretamente relacionados, manifestos em todos os âmbitos de qualquer sociedade. Assim, tanto a expansão quanto a interiorização são fenômenos presentes e observados em todas as sociedades humanas, em uma dada sociedade, em sociedades diferentes ou ainda em uma ou em diferentes regiões de uma sociedade particular, como no caso deste estudo. Neste caso, interessa ao estudo saber como se apresentavam no campo da Educação Superior Pública Brasileira e mais especificamente na Sociedade Amazônica, Paraense e Santarena.

#### 3.1.1 A expansão no campo da Educação Superior Brasileira

Em âmbito social mais amplo a expansão representa o movimento social constante presente em todas as sociedades humanas, inclusive mantendo estreita relação com a ocupação e a ampliação dos espaços geográficos, o aumento e o deslocamento populacional, dentre outras questões sociais, sendo observada também nos direcionamentos e redirecionamentos das políticas públicas e da economia nacional, regional e local.

De um ponto de vista mais restrito, este movimento também está presente na estrutura organizacional interna e externa das diferentes organizações e instituições sociais, além disso, compõe a dinâmica relacional de vida de cada pessoa, seja em âmbito pessoal ou profissional, no individual ou coletivo.

No campo da educação, a perspectiva é ao mesmo tempo ampla e restrita por se tratar de um movimento presenciado seja no sistema educacional como um todo ou em cada uma das partes dessa composição. Neste campo, como se sabe, ao longo da história humana, a busca por educação escolarizada, em todos os níveis, tem ocorrido em lugares e contextos diferentes, produzindo efeitos ao mesmo tempo comuns, diferenciados e diferenciadores em função dos interesses subjacentes aos encaminhamentos sociais e políticos dados à questão.

Epistemologicamente, o termo expansão se origina do Latim *expandere*, no sentido de “alargar, esparramar”, de ex, “fora”, mais *pandere*, “espalhar, esticar”, apresenta múltiplos significados que vão desde a expansão do universo até a possibilidade de expansão da consciência humana, dentre outros significados apresentados por diferentes estudiosos.

Expandir tem o sentido de se movimentar para, sem, contudo, perder seu ponto de ancoragem, estando o expandido, ao mesmo tempo, aqui e lá, para além de.

Neste estudo, interessa entender como a expansão da ES Pública Brasileira se apresenta, principalmente, no sentido de expandere expandir para além dos “muros centrais” das IFES, instaladas nos grandes centros urbanos do país. No caso, interessa saber como se apresenta este movimento para o interior dos estados e municípios, nas diferentes Regiões Brasileiras, em particular, no Estado do Pará como referido. Como já referido, o foco principal da investigação se dirige ao *Campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA) localizado até 2009, no Município de Santarém, Microrregião do Médio Amazonas Paraense (Mesorregião do Baixo Amazonas), *locus* privilegiado do estudo.

No contexto dessa análise expansão e interiorização representam as perspectivas de uma política de acesso e ampliação da Educação Superior Pública no interior da Amazônia Brasileira, por representarem a possibilidade e a esperança dos jovens e profissionais da educação paraense em cursar educação superior para obter uma formação em nível de graduação universitária. Trata-se de uma experiência que materializou o almejado por estes sujeitos, após longos anos de luta e espera por uma decisão do Estado Brasileiro em assegurar a oferta deste nível de educação no estado (capital e interior).

No contexto Brasileiro, também em função da amplitude geográfica, tanto a expansão quanto a interiorização da educação em todos os níveis têm se apresentado como mecanismos indispensáveis ao atendimento e viabilização da demanda educacional do país. Concernente à Educação Superior Brasileira, ainda hoje tem sido notório o crescimento das reivindicações da população por ampliação da oferta desse nível da educação, aliás, uma questão que não é nova, mas não se encontra resolvida no país.

Existem registros históricos na literatura mostrando que no país, desde o início essa educação teve de enfrentar e aceitar as mais diferentes e divergentes condições políticas demandadas pelo Estado e suas autoridades, principalmente, em períodos de transição, tornando-se a educação dependente do entendimento assumido e encaminhado pelos diferentes governantes e suas orientações políticas e ideológicas. Além disso, a história dessa educação também tem se apresentado marcada por tensões perenes que englobam polos distintos, indo desde a relação público/privado, padronização/diversificação, democratização/elitização à relação qualidade/quantidade, dentre outras.

Dentre essas tensões sobressai o fenômeno da Concentração Regional uma problemática que revela a não existência de equidade no processo de expansão, manifesta na distribuição de vagas para oferta dessa educação por instituições de natureza pública e privada

em todo o país. Sobre a questão, percebe-se que mesmo no final da década de 1990 ainda existia uma discrepância real na distribuição regional de vagas para ES no país. Neste cenário a Região Norte detinha apenas 7% das vagas públicas disponíveis no país; 1,6% das vagas privadas e do total de vagas que dispunha 22.000, o que equivalia a apenas 2,8% das 764.000 vagas disponíveis no país, enquanto regiões como o Sudeste dispunha de 33% das vagas públicas, 67% das privadas, dispondo de 61,5% do total geral das vagas disponíveis no país, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das Vagas segundo a Natureza Pública ou Privada das IES e Região (em números aproximados) – 1998

<b>Natureza das IES e regiões</b>	<b>Número</b>	<b>Públicas %</b>	<b>Número</b>	<b>Privadas %</b>	<b>Número Total</b>	<b>Total %</b>
Norte	12.000	7	10.000	1,6	22.000	2,8
Nordeste	50.000	29	40.000	8	90.000	11,7
Sudeste	56.000	33	413.000	67	469.000	61,5
Sul	29.000	17	99.000	16	128.000	16,7
Centro Oeste	15.000	9	40.000	6	55.000	7,3
<b>TOTAIS</b>	<b>162.000</b>	<b>100</b>	<b>602.000</b>	<b>100</b>	<b>764.000</b>	<b>100,0</b>

Fonte: MEC/SEEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação/1998. Brasília: MEC/INEP,1999.

Pode se dizer que a expansão da educação superior no Brasil tem se constituído em uma questão complexa e problemática, com características de uma rede com muitos meandros e diversificadas controvérsias, representando um desafio, inclusive, para quem se dispõe a estudá-la e a conhecer sua trajetória histórica, sociopolítica e institucional. Entretanto, se por um lado, essa situação apresenta características tão radicais. Por outro, também era possível ver o crescimento gradual e constante do movimento reivindicatório da sociedade civil organizada, exigindo do Estado o estabelecimento de políticas públicas destinadas à garantia de expansão dessa educação e sua democratização, para atender aos apelos e necessidades da população, inclusive, em relação à formação para o mercado de trabalho.

Mas, pode se dizer também que no Brasil a expansão da ES se apresenta como um fenômeno desafiador e complexo, por expor claramente as fragilidades, inclusive, das políticas para o setor e as inúmeras dificuldades e limitações que ainda precisam ser enfrentadas e superadas em curto, médio e longo prazo, no campo educacional do país. Condição, cuja solução tem sido razão de inúmeras manifestações públicas da sociedade civil organizada em suas exigências para que haja uma melhor atuação do Estado Brasileiro. Essa solução se constitui como uma questão imperativa, principalmente, se o processo for empreendido com a finalidade de garantir o desenvolvimento nacional, regional e local, e, se

quiserem os governantes e as autoridades educacionais, prevenir ou evitar a decadência da educação nacional no todo e em parte.

É importante lembrar, contudo, que na dinâmica da ES a expansão não é a única questão ou assunto a preocupar a Sociedade Brasileira, pois existem outras questões que se relacionam inclusive com a própria expansão ampliando-a vigorosamente, produzindo insatisfação e diversas formas de manifestações e relações, seja em âmbito local, regional, nacional ou internacional. Questões que ajudam inclusive a compreender a amplitude do desafio que a expansão da educação superior tem representado no país, tanto aos seus governantes quanto à sua população, principalmente, em relação aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Indo, portanto, além de seus fundamentos, suas funções e seus labirintos e reentrâncias institucionais.

Em análises realizadas sobre como esse assunto era visto no final do século XX e início do XXI, pesquisadores como Catani e Oliveira (2002), a partir de estudos acerca da organização da ES, expõem as preocupações e imbricações dessas relações observadas no cotidiano das IES públicas brasileiras, expressão da problemática real da ES Brasileira. Dizem os autores (*idem*, p. 11) que na época observava-se,

A grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; o papel das ciências sociais na análise da problemática mundial; a integração entre ensino e pesquisa; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade, as relações das universidades públicas com o Estado e o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da educação superior.

Nota-se que no rol das questões apontadas pelos autores, à expansão é claramente observada nas duas primeiras, manifesta na preocupação com a ampliação da demanda, a diversificação e a massificação da educação superior. Quando o foco da análise se dirige à dinâmica das instituições de ES, verifica-se que do rol dessas questões aparentemente diferentes e distintas, sobressai à relação intrínseca que estabelecem entre si e com a expansão, em particular. Neste sentido, a expansão se apresenta imbricada com as demais questões, estabelecendo relações diretas ou indiretas. Mas, de uma forma ou de outra, essas relações são materializadas para garanti-la ou inviabilizá-la, tanto na composição da rotina

acadêmica quanto em relação a sua problemática, evidenciando o grande desafio posto também aos dirigentes das instituições brasileiras, principalmente de IES públicas.

Desse modo, percebe-se que solução e problema se apresentam imbricados no processo, reiterando a necessidade de se compreender que a expansão da ES não deve ser vista ou analisada de forma isolada, por se tratar de uma questão que desvela os diferentes e difusos entrecruzamentos possíveis da problemática real da ES, como mostram os estudos de Catani e Oliveira (idem). Fica clara a necessidade de analisá-la a partir do contexto onde essas relações e inter-relações acontecem e das condições objetivas de sua materialidade, o que se pretende desvelar com o estudo em pauta.

É importante ressaltar que na investigação parte-se da concepção de expansão universitária apresentada por Dourado (1998, p. 539) que vê a expansão das universidades públicas federais como:

[...] a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas adotadas cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e na criação de escolas no interior dos Estados e regiões.

Como se observa no excerto, a expansão é entendida como perspectiva, possibilidade, garantia de ampliação das oportunidades educacionais, via políticas oficiais de descentralização, implicando na responsabilidade de se assegurar tanto acesso e permanência quanto à criação de novas instituições, expansão quantitativa, aliás, condição também exigida para a viabilização e materialização da interiorização.

Para este autor (idem), a interiorização da ES é resultante da política de descentralização da Educação Brasileira, tendo se materializado de formas combinadas ou não, resultando na ampliação de vagas por meio da consolidação de instituições já instaladas, da criação e ou instalação de outras unidades ou pela criação de novas IES, como observado em Santarém com a criação da UFOPA, em 2009. Do excerto sobressai ainda a existência de outras nuances que identificam e caracterizam esse tipo de processo, mostrando tratar-se de mecanismos imbricados entre si, ficando claro que expansão e interiorização se constituem como parte de encaminhamentos sociopolíticos e das reformas projetadas para a sociedade e para a educação. Neste caso, a Educação Brasileira em todos os níveis, interessando ao estudo a ES pública.

Vale não esquecer que em sociedades capitalistas como a brasileira, como mostram as análises de Shiroma (2004), tanto a expansão quanto a interiorização são perfeitamente

adaptáveis às condições e exigências por formação técnica e comportamental. Com vista à organização do trabalho e da vida das pessoas, sendo estrategicamente administradas pelos diferentes governos, com a finalidade de dar objetividade as suas plataformas político ideológicas, em diferentes momentos históricos e sociais.

Pode se dizer que em sentido mais político e ideológico, a expansão da ES sempre esteve associada aos períodos de transição, como observado no contexto da ditadura militar. Momento em que a “expansão do ensino superior vinculava-se à ideologia de modernização e industrialização da sociedade brasileira” (MENDONÇA e ARAÚJO, 2001, p. 9). Na época, as políticas para a ES apresentaram uma visão mais utilitarista, a função precípua era formar quadros técnicos para atender as exigências da sociedade moderna e inculcar os valores da ideologia de Segurança e Desenvolvimento Nacional. Muito embora o discurso oficial fosse de compromisso e responsabilidade com a população, como destacam os autores, para quem, no período,

[...] os projetos de interiorização incentivavam a Universidade a levar o ensino às cidades do interior do Estado de modo a atendê-las em seu lócus, sanando os problemas que lhes eram concretos. Esta ação, além de qualificar a população, ainda apresentava, como ponto positivo, a fixação da população no seu lugar de origem, diminuindo assim o êxodo para as capitais (Idem, p. 12).

Constata-se que, se por um lado ambas são adaptáveis às condições e exigências por formação, por outro, contraditoriamente, não se trata de processos estáticos por mais autoritários que possam ser seus encaminhamentos iniciais e seu percurso. Também não são frutos de iniciativas abstratas, mas “brotados” estrategicamente no decurso de inúmeros conflitos sociais, expressando inclusive em grande medida os apelos e enfrentamentos da sociedade civil organizada. Trata-se sem dúvidas de dois processos altamente contraditórios que envolvem qualificação e capacidade política administrativa tanto para a sua implementação quanto para interpor as decisões do Estado, por seus diferentes governos e suas autoridades educacionais.

A ES Brasileira tem passado por distintas fases ou ciclos qualificados por demandas e estratégias que transitam pela expansão e interiorização do sistema como um todo, o que exige uma expansão qualificada com referência à equidade. Essas fases ou ciclos estão explicitados a partir de estudos sobre o conjunto de regulamentações oficiais. Regulamentações que têm caminhado *pari passu* com as diferentes estratégias estabelecidas (nacionais e internacionais) tanto para expansão quanto para a interiorização ao longo da trajetória histórica dessa educação, como observado no Quadro 5.

**Quadro 5-** Síntese das Fases ou Ciclos de Evolução da Expansão na História da Educação Superior Brasileira

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Até por volta da década de 1920	A ES ocorria em escolas isoladas com maior ênfase no ensino em detrimento da investigação (Modelo Francês). A educação desenvolvida por estas instituições era elitista com forte orientação para formação de quadros/profissionais para o Estado. Este cenário começou a mudar com a criação das primeiras universidades a partir de 1920. A expansão da ES esteve limitada aos estados do litoral do país.
Entre 1930 e 1964 – Período que antecede o Golpe Militar	Foram criadas mais de 20 universidades federais no país, pelo menos uma para cada Estado, com exceções. No período, observam-se eventos como a criação do Estatuto da Universidade, o surgimento das universidades públicas, a criação da Universidade de São Paulo, em 1934 (Modelo Alemão), com a contratação de grande número de professores europeus. Ciclo marcado por forte expansão do Sistema Público Federal e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/1961. Ensino e pesquisa eram entendidos como indissociáveis, mas o ensino se manteve como foco principal na oferta de cursos e sua expansão continuou localizada nos grandes centros urbanos do país.
Da Reforma Universitária de 1968 até, aproximadamente, o início da década de 1990	Movimento iniciado com a aprovação da Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária), no período da Ditadura Militar, quando a eficiência administrativa, a estrutura departamental e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que se tornaram base e mote das IES brasileiras. A partir dessa reforma o processo de expansão se tornava geográfico, porque IES dos grandes centros se deslocaram para o interior do país, principalmente para as regiões Nordeste e Norte, também com o envolvimento das IFES dessas regiões, como ocorreu no Pará com a experiência da UFPA. Nesta fase, ocorreu uma forte explosão da iniciativa privada e a oferta de ES, via expansão, passava a ocorrer em todo o país.
De meados da década de 1990 até aos dias atuais.	A ES Brasileira vivia o seu quarto grande ciclo de expansão. Conjugaram para isso, além das determinações econômicas, a aprovação da Constituição de 1988 e a homologação de leis e reformas que passaram a regular este nível de ensino no país. Entre as quais, se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e as Reformas Pontuais e Fragmentárias. Estas decretadas a partir do Plano Bresser em 1995 – Reforma Administrativa do Estado, no governo de FHC e os encaminhamentos oficiais subsequentes. Este ciclo intensificou e consolidou a expansão/interiorização para todo o país e representou a criação de novas universidades, além da clássica ampliação de vagas. O predomínio privado foi ampliado vigorosamente, via incentivos governamentais; sendo usados com esta finalidade, inclusive, os recursos das novas tecnologias da comunicação que possibilitaram a oferta de Educação a Distância.

Fonte: Elaborado a partir do estudo teórico

O acesso à literatura e a experiência profissional nos fazem entender que pelas condições presenciadas na realidade educacional brasileira e paraense, de longa data, estudar sobre expansão (tema) e interiorização (temática) da educação superior é também se defrontar com a certeza de lidar com questões que não são tão simples como podem parecer, também

por envolverem encantamentos e resistências radicais. Além disso, a situação crítica apresentada pela ES pública brasileira tem representado desafios ainda muito longe de serem resolvidos, exigindo o envolvimento de todos aqueles que defendem a garantia dos direitos de cidadania do cidadão e do trabalhador brasileiro.

Enfim, na perspectiva em questão, desde a criação das primeiras universidades no Brasil, muitos acontecimentos e eventos têm sido realizados e observados por todo o país, de suma importância tanto para a composição da história da educação de nível superior, quanto em relação ao crescimento e desenvolvimento do seu processo de expansão e interiorização. E a cada nova fase ou ciclo desse processo expansionista novas questões emergem e se ampliam sempre em estreita relação com a questão em pauta, inclusive, tendo se constituído em razão para pesquisas, estudos, discussões e debates a partir das especificidades e particularidades apresentadas, como se pode constatar em análises como as de Fávero (2006); Pinto (2004); Catani e Oliveira (2002).

A forma como a expansão da ES Brasileira tem se desenvolvido, tem contribuído para se assumir uma postura crítica, por vezes, sem concessões, diante dos muitos eventos e ocorrências presenciadas no tempo presente. Isso ocorre, mesmo em relação àqueles eventos contemplados nos cânones da história deste nível de educação, principalmente, em função do descaso e do descompromisso dos governantes brasileiros com a população e sua educação. Essa questão tem se tornado tão séria no país ao ponto de se criticar quase tudo, muitas vezes, sem reconhecer mérito, mesmo em relação àquelas iniciativas positivas conquistadas na trajetória de construção histórica da vida social.

Entretanto, nesse processo conflituoso, algo parece ser inquestionável: em todos os âmbitos de qualquer sociedade sempre ou quase sempre, expandir se apresenta como uma ação social prioritária e fundamental nas sociedades e para as pessoas. No período, em âmbito da Educação Paraense, a expansão/interiorização se apresentou como o único processo capaz de materializar o direito a educação a uma parcela significativa da população. Este processo tornou real o sonho de milhares de jovens brasileiros paraenses de ingressarem em uma IES pública para cursar ES, melhor, o mais próximo possível de suas residências, justificando a necessidade que se defende no estudo. Nossa defesa é para que seja assegurada a oferta dessa educação para brasileiros que vivem com este tipo de dificuldade e limitação, via processo de interiorização, em todo o país.

### 3.1.2 A interiorização como dimensão de base na expansão da Educação Superior Brasileira

Pelo visto, o fenômeno da interiorização se apresenta imbricado na dinâmica expansionista como uma dimensão de base em todos os âmbitos da sociedade. O termo interiorização significa o ato ou efeito de interiorizar, expandir ou se ampliar para o interior de, deixando evidente que na ação de interiorizar subjaz a expansão de algo, confirmando que interiorização e expansão mesmo não sendo palavras sinônimas, apresentam equivalência na ação. Assim, falar de interiorização da educação ou da ES é também falar do seu processo de expansão. No caso em tela, representam o ato de levar e garantir a oferta e a manutenção de ES pública para o interior do país, seus estados e municípios, assegurando a oferta dessa educação como direito social a todos os brasileiros.

Desse modo, como destaca Dourado (1998), a interiorização é um processo multidimensionado, de um lado por representar uma face expressa na ampliação organizacional interna estrita na estrutura de qualquer IES. Por outro, porque possibilita uma IES proceder a uma mobilidade mais distanciada da sua realidade imediata, ampliação materializada a partir do seu deslocamento geográfico para outros meios externos, indo além do seu campo sede, muitas vezes, em atendimento a mediações sociais. Situação que evidencia claramente o sentido de se movimentar para fora, sem, contudo, perder seu ponto de ancoragem. Neste caso, uma IES interiorizada está ao mesmo tempo aqui (*CampusSede*, na Capital) e lá (nos *Campide Interiorização* dos diferentes Municípios Polos).

Portanto, o cenário característico da interiorização da educação se revela como o expandir-se para fora não apenas da instituição, mas para além dos grandes centros urbanos (as Capitais) ou de um centro urbano de referência (um Município Polo) para o interior ou o interior do interior, como observado na realidade dos *Campi* da UFPA no Estado do Pará. Na experiência da UFPA, os *Campi* do Interior também deslocaram as suas ações e atuações para outros municípios, criando os conhecidos Núcleos de Interiorização<sup>16</sup>, ou seja, produziram dessa forma um novo fenômeno: a interiorização da interiorização, como também faz referência Dourado (2008).

Em uma visão bem mais ampla, estudos como os de Coelho (1999, p. 82) mostram que “o termo interiorização surgiu com a colonização, quando os portugueses ocuparam o Brasil e

---

<sup>16</sup> Na UFPA entende-se que “o Núcleo expressa a unidade menor do Polo Universitário e nele são realizadas ações acadêmicas de ensino/pesquisa/extensão em caráter contínuo, sem abrigar corpo docente próprio. O Núcleo Universitário deve estar necessariamente vinculado a um Campus” (FREITAS, 2005, p. 20).

criaram povoados e colônias no litoral, fazendo surgir, aos poucos, as cidades que concentraram não só a economia, mas também o poder político e o progresso”. Diz a autora (idem) que com o aparecimento da indústria em diferentes cidades brasileiras ocorreu à migração do homem do campo para a cidade. Fenômeno que se acentuou ao longo do tempo, sem política de incentivo ao trabalhador agrícola este crescimento produziu o aumento da miséria urbana e como isso gerou, conseqüentemente, o incomodo da classe dominante. Para a autora, essa condição social teria sido decisiva para o Estado Brasileiro investir em interiorização no país.

De acordo com essa forma de ver e entender, a interiorização teria sido projetada e instalada no Brasil para atender aos reclamos da elite urbana brasileira incomodada com os migrantes, e não por preocupação do Estado em melhorar a qualidade de vida desse trabalhador. A literatura mostra ainda que esse processo ocorre também pelo interesse em expandir a economia para o interior do país, seus estados e municípios, principalmente, pelo interesse em formar uma mão de obra mais qualificada e pela urgência na busca por matéria prima para o trabalho.

Mas, no que pese a pertinência das análises dirigidas à forma como a expansão/interiorização têm transcorrido no país, algo é ainda inegável: para muitos brasileiros como os erradicados, principalmente, no interior da Amazônia Brasileira, a interiorização desse nível de educação, por muito tempo e mesmo hoje continua a representar a única possibilidade de acesso a uma formação em nível de graduação. Principalmente, para aqueles brasileiros que ainda não têm acesso a tecnologias como as da Educação a Distância, ficando em razão desta limitação, na dependência da ampliação e evolução da interiorização das IES públicas para ver garantido seu direito de cidadania - o direito a educação em todos os níveis.

A respeito dessa forma como a ES tem se apresentado no Brasil, estudos de Gomes (2008, p. 53) mostram, “a evolução do ensino superior brasileiro é campo acadêmico complexo e contraditório, rodeado por uma grande heterogeneidade, inclusive, de instituições, cada qual dotada de peculiaridades e características próprias, tanto nas redes pública quanto privada”. Observa-se que essa complexidade e heterogeneidade têm sido evidentes tanto na história da Educação Superior Brasileira quanto no seu processo de expansão, desde sua instalação no país. Não se trata de uma questão nova, nova, talvez seja a forma como cada governo, em cada tempo histórico, tem lidado com a questão ao logo dos anos, e, em tempos e contextos distintos como o da investigação em pauta.

Pode se dizer, portanto, que no contexto brasileiro a mobilização por ampliação e interiorização da oferta de vagas na educação superior não se apresenta como tarefa fácil de entender e explicar. Se transformando inclusive em um verdadeiro paradoxo, quando consideradas às análises e as inúmeras críticas radicais dirigidas ao modelo expansionista do país. Entende-se que este tipo de crítica é legítima pelo fato do processo se apresentar desvinculado do sistema social e da educação em geral, como ressalta Gomes (idem). Entretanto, o contraditório desta história advém de que tanto a literatura quanto a experiência mostram, a grande demanda pela oferta da ES tem contribuído fortemente para o modelo adotado pelo Estado Brasileiro ser aceito sem questionamento, seja por parte significativa da população brasileira ou paraense, e, curiosamente, não apenas por quem foi ou é beneficiado por esta forma de oferta.

Acredita-se que esta situação torna a questão ainda mais complexa, porque mesmo considerando a pertinência da mediação emergida como a crítica radical produzida por muitos intelectuais brasileiros ao modelo, pelas condições objetivas de sua efetivação e por seus efeitos na formação dos cidadãos e trabalhadores brasileiros. Ainda que seja inquestionável, para muitos brasileiros a expansão/interiorização da ES ainda representa a única saída para a formação em nível de graduação, possibilidade sem a qual esses sujeitos permaneceriam sem garantir o direito de cursar ES, principalmente pública.

Por essa razão, defende-se ser imperativo o estabelecimento de parâmetros claros acerca das razões das críticas radicais produzidas por muitos intelectuais, para que a sociedade não entenda que existe intelectuais contrários a garantia desse direito a todos os brasileiros. Há de se questionar sempre à forma, quando esta desconsiderar ou ignorar o necessário à condição de oferta de uma formação mais igualitária e justa socialmente, jamais o direito de acesso a ES a qualquer cidadão ou trabalhador desse país. Ainda que, como se sabe, qualificar o trabalhador significa acelerar a produção, o que implica em dar ganho de causa ao capitalista, mas, não atender aos apelos desse trabalhador por formação, é deixar este homem na pior forma de escuridão, a escuridão do conhecimento que venda os olhos e mata o homem para a possibilidade do esclarecimento.

Acredita-se na necessidade de se ter este tipo de cuidado, também porque é de conhecimento público que na atualidade o Brasil ainda convive com uma contradição fundamental: o flagrante descumprimento aos ditames constitucionais (Constituição de 1988). Esta é uma realidade vista claramente no dia a dia da Educação Brasileira, basta que se analise as políticas educacionais e observe o que é divulgado a cerca da educação por todo o país no dia a dia. Só isso já seria suficiente para saber que o Estado Brasileiro ainda não foi capaz de

consagrar os princípios sob os quais deve ser universalizado o direito à educação em todos os níveis no país.

Dentre tantas questões evidentes em relação à Educação Brasileira, se destacam o fato do país não conseguir instalar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; bem como assegurar a valorização dos profissionais da educação, pertinente a formação, melhorias salariais e as condições de trabalho, em todos os níveis. Aliás, esta questão continua sendo uma quimera de tão distante que ainda se encontra. Sem esquecer que a tão propalada gestão democrática parece ser algo irrealizável em todo o país, no que pese algumas poucas experiências consideradas de sucesso. Na educação básica, a gestão escolar continua sendo exercida predominante como cargo de confiança de prefeitos, deputados, vereadores e outras autoridades e na educação superior, ainda que já ocorra o processo democrático de escolha dos dirigentes, no cotidiano das instituições o que predomina são as determinações do Estado e do poder privado. Dessa forma, fica claro que o Brasil ainda está longe de atingir o almejado padrão mínimo de qualidade educacional e não apenas no âmbito da oferta pública de ES.

Em razão dessas questões, defende-se que as experiências de expansão e interiorização devam ser acompanhadas e avaliadas não apenas pelo governo, mas, e, fundamentalmente, pelas próprias instituições e a sociedade civil organizada, para que se produzam dados e elaborem propostas fundamentadas socialmente, pautadas em princípios igualitários e éticos. Desse modo, acredita-se que mesmo sendo necessária e pertinaz não basta só produzir a crítica radical à forma como o processo expansão/interiorização transcorre, é necessário também propor radicalmente a sua qualificação.

A experiência profissional mostra que no campo da formação dos profissionais da educação, mesmo em âmbito público, o que se observa no dia a dia é bem diferente da perspectiva de responsabilidade social. Hoje se vê o aligeiramento dessa formação; a oferta de cursos em períodos de férias (intervalares) com tempo de formação cada vez mais reduzido; com carga horária de aulas intensiva de dez horas aulas diária, com aulas de segunda feira a sábado; os professores alunos sendo obrigados a conjugar estudo e trabalho ou a pagar alguém para substituí-los; como observado na experiência do PARFOR<sup>17</sup>, no Oeste do Pará.

---

<sup>17</sup>Plano de Formação realizado na modalidade presencial e a distância. Na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no art. 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as IES. Na modalidade a distância é um programa nacional implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as IES, para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB, para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. Nas duas modalidades, o Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: 1).

Vale lembrar que nas décadas deste estudo a UFPA implantou na região o modelo de oferta intervalar de cursos desde a década de 1970. Este modelo perdurou até meados da década de 1990, na experiência de interiorização institucional (como política e planificação da própria instituição). Mas, ao longo do percurso de interiorização desta IES e da UFOPA esta forma de oferta vem sendo modificada. Embora essas modificações não representem melhorias ou uma ação mais qualificada em relação à Formação de Profissionais da Educação, em particular a formação financiada diretamente pelo Governo Federal, através de Programas de formação. Um exemplo é o que se viu no período em relação aos convênios estabelecidos via Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental (FUNDEF) no final da década de 1990, e o que se vê na atualidade em relação ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Ressalta-se, a referência não é saudosismo, por se achar que naquele tempo era melhor do que hoje, mesmo porque havia inúmeros problemas na época também, mas quem viveu as experiências anteriores sabe qual é a diferença em relação ao que se deveria fazer e ver na atualidade. A questão que se coloca è: numa época em que o Estado Brasileiro tem uma política de avaliação instalada e validada em todo o país, ver o modo como tem sido encaminhada a formação dos profissionais da educação é também constatar que as experiências anteriores não foram ou são avaliadas. E se foram ou são esta avaliação não tem ou teve por objetivo aperfeiçoar a prática para que outras experiências superassem as limitações e os desacertos anteriores, com vista a qualificar a formação hoje.

Na ação de formação coordenada pela CAPES, por meio do PARFOR, observa-se que depois de mais de quarenta anos de experiência de interiorização formando profissionais da educação, parece que toda essa experiência anterior não serviu para que as autoridades responsáveis aprendessem o que é preciso melhorar. A impressão é de que tudo continua como antes ou ainda pior, pelo fato de não se poder negar a experiência e o conhecimento gerado e adquirido anteriormente.

---

Licenciatura Plena para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de Educação Básica. Profissionais que não tenham formação superior ou que tendo essa formação se disponham a realizar licenciatura na etapa ou disciplina em que atuam, em sala de aula; 2) Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou profissionais licenciados atuando como tradutor intérprete de Libras e; e 3) Formação Pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica. Seu objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (Disponível em: [www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor) e [www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia](http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia)). Acesso em 20/04/2013.

Além disso, não se pode esquecer que o predomínio dessa formação, desde a década de 1970 e, principalmente, a partir da década de 1990, tem sido privado. Portanto, ainda que o discurso oficial aponte para uma possível solução em relação à falta de qualificação dos profissionais da educação, a experiência mostra que o atual modelo expansionista de formação tem merecido as inúmeras críticas que lhe são dirigidas, pelo descaso e ou por ignorar o aprendido, mantendo a forma de sua objetivação.

Como contraposição, considerando todas as limitações do presente em relação a este tipo de processo, defende-se que mesmo a formação tendo de ser realizada através de cursos intervalares e temporários, com carga horária intensiva, sua oferta não pode representar um “castigo” para o formando, servir apenas para garantir uma formação aligeirada em nível de graduação, ou representar apenas uma possibilidade de aumento ou acréscimo de salários tanto para professores/alunos quanto para professores formadores. Defende-se que a formação desses profissionais contribua no aprofundamento de seus conhecimentos teóricos, para adquirirem autonomia intelectual e se empoderarem, assumindo uma postura crítica diante da sociedade toda, da situação socioeconômica em que vivem e, inclusive, em relação à própria formação.

Portanto, este modo de ver e compreender a questão nos leva a reiterar a defesa de que a luta precisa ser para qualificar essa formação, inclusive, buscando garantir a estes profissionais uma formação graduada em instituições públicas universitárias, em melhores condições de oferta e de infraestrutura, com professores qualificados, currículos atualizados etc., uma formação referenciada socialmente. Por isso, ao invés dessa massificação do ensino superior via iniciativa privada, é imperativo manter a luta em prol da universalização gradual e contínua da educação superior pública e universitária.

Dourado (1998), ao fazer uma análise mais específica acerca da forma como o processo de interiorização tem ocorrido, chama atenção para um ponto que considera relevante, a interiorização pode ocorrer ou não a partir dos encaminhamentos de uma política pública estatal de expansão, por força de uma legislação, ou ainda, a partir da instalação de uma política institucional. Mas entende este autor que mesmo quando o processo não ocorre oficialmente, ainda assim, se trata de uma decisão altamente política. Trata-se de uma decisão que tende sempre a se tornar uma política oficial, em razão de se tratar de um fenômeno que traz na base uma determinação precedente também política que a viabiliza como tal, por sua origem social, a exemplo da expansão ou interiorização que resulta de reivindicações e exigências originárias da sociedade civil organizada.

Além de tudo, como também destaca o mesmo autor (1997, p. 540), em estudos anteriores,

[...] Na esfera educacional e, particularmente, nas políticas expansionistas para o ensino superior, o fenômeno da interiorização é significativo. O crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, fundamentalmente, pela implantação de escolas superiores tem provocado a emergência de bandeiras em prol da defesa da interiorização.

Percebe-se ser inquestionável, a interiorização no campo da educação é uma condição imprescindível para o desenvolvimento, neste campo, como mostra o excerto. Ainda sobre a forma de sua viabilização, Shiroma (2004), reiterando a compreensão de Dourado (idem) ressalta que a expansão e a interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam por meio de mecanismos de planejamento qualitativo de governos, resultando, por vezes, de decisões originárias de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas. Ambos comungam do entendimento de que eventos dessa natureza, não conferem ao processo um caráter de não ordenação, não planejamento ou banalização. Muito pelo contrário, para eles, a despeito da aparência do processo, trata-se de decisões orientadas por escolhas e opções, o que as evidenciam como movimento altamente político e as constituem como ações também essencialmente políticas.

De um ponto de vista mais histórico, Ribeiro (2002) também apresenta entendimento similar ao de Shiroma (2004) e Dourado (1998) em relação às ocorrências advindas das pressões exercidas pela sociedade para ampliação do acesso ao ensino superior. Para o autor (idem), questões dessa natureza acabam, por vezes, levando a um risco de aumento desenfreado tanto da expansão quanto da interiorização da educação superior. Com isso, ambas passam a ser usadas para justificar decisões autoritárias de governos, como observado no Brasil da Ditadura Militar, como se constata no quarto capítulo do estudo. Ribeiro (idem) ressalta que no Brasil do século XX, o fenômeno da expansão da ES seguiu uma tendência mundial do pós-guerra e se desenvolveu gradual e acirradamente, ao longo do tempo no país a ponto de massificação, questão bastante acentuada a partir da década de 1990.

Pode se dizer, portanto, que a interiorização assim como a expansão da ES se apresenta como um fenômeno complexo e sua viabilização também têm envolvido os apelos da sociedade civil por garantia de seus direitos de cidadania, decisões políticas institucionais e de governo, além de ocorrer também como resultado de diferentes e diversos acordos e parcerias, estabelecidas para este fim.

Assim, e, considerando o observado ao longo da experiência profissional da investigadora, no estudo concebe-se que em educação,

A interiorização é um caminho de acesso ao conhecimento, em que as universidades buscam, por meio de parceria com a população a ser beneficiada, um maior fluxo de informações em prol de uma sociedade, nos aspectos das suas reais necessidades. Essa troca de informações e de socialização do conhecimento, dentro da expansão da universidade, possibilita renovar a sua própria estrutura organizacional e suas ações no sistema educacional (SILVA, 2010, p. 1).

Como destaca o autor (idem), a interiorização da ES não faz bem apenas a quem é formado neste tipo de processo, faz bem inclusive as próprias IES que se renovam ao terem de se repensar enquanto instituição e agencia formadora. Ximenes (1995, p.3) Ex-Secretário Estadual de Educação do Pará, já tinha este entendimento ao declarar “[...] a interiorização foi a melhor coisa que a UFPA fez em sua história. Foi sua melhor obra. Educou a universidade e fez com que ela saísse de Belém e encontrasse o Pará. Ela aprendeu com a interiorização e os professores conheceram o Pará que não conheciam. [...]”.

Parece não haver dúvida de se tratar de um fenômeno útil para muitos fins, porque além da formação e capacitação para o trabalho, tem servido para suprir outras deficiências desse nível de educação em todo o país. Desse modo, ainda que a interiorização da ES no Brasil continue a apresentar desafios e limitações seguramente de longo prazo; bem como representar a luta de interesses presente em toda sociedade de classe. Neste cenário algo parece ser inegável, esse processo tem envolvido interesses diferentes, diversos e difusos, como também ressalta Silva (idem, p. 2), em suas reflexões a cerca do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Amapá (1999-2004).

A interiorização do ensino superior interessa tanto à sociedade como ao Estado, garantindo ganhos de qualidade e produtividade na região. No atual momento, as universidades exercem um papel de fundamental importância para a formação de quadros de profissionais de nível superior em diversas áreas. Parte-se da ideia de que o recurso humano é estratégico na implantação da inovação produtiva, cabendo-lhe a função gerencial e de inovação. Agora se acentua a ideia de que a interiorização do ensino superior é necessária para a formação de indivíduos capacitados para o mercado de trabalho.

Como se pode ver, no campo da Educação Brasileira, a interiorização é sem dúvida uma dimensão de base da expansão e produz com esta uma dinâmica bem similar. Ambas estão imbricadas na dinâmica de uma ou de qualquer sociedade e produzem uma espécie de metamorfose que abrange todos os campos da organização humana e seus desdobramentos, estando também relacionadas inclusive a processos de centralismo e crescimento. E no campo

da educação superior, mesmo apresentando especificidades bem características, a questão não tem sido muito diferente.

### 3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

De acordo com as análises contidas no capítulo inicial e as contempladas no início deste capítulo, o contexto de crise do “capitalismo real” da década de 1970, produziu um processo de mudanças e reformas que atingiu todos os vértices do mundo capitalista, dos Estados Nacionais ao mundo do trabalho, da educação e do trabalho docente em geral. O que implicou na instalação de políticas públicas e reformas mais específicas no atendimento das exigências do capital em crise. Afinal, como se sabe, em qualquer sociedade, a preocupação com a educação e a formação dos profissionais da educação e suas condições de trabalho, aparecem como questões relevantes, particularmente, em razão das demandas e pressões dos mais variados grupos sociais.

Neste tópico, pretende-se refletir sobre a ES brasileira no contexto de uma sociedade em transformação nas décadas de 1980 e 1990. Parte-se dos encaminhamentos políticos e reformistas do Estado Brasileiro, destinados a esta finalidade, pois, como se sabe, apesar de todos os questionamentos, as políticas públicas e as reformas têm se constituído em fatores necessários tanto para a sociedade e sua população quanto para se compreender o contexto a partir do qual as mesmas são elaboradas, para atender quais interesses e produzir quais efeitos sociais.

No Brasil estas décadas representam um período marcado por mudanças e reformas de ordem política, econômica e educacional que impuseram ajustes gerais às sociedades capitalistas em função da chegada de “novos tempos”. Novos tempos para a economia mundial que passara a ser sustentada por uma ideologia de cunho neoliberal, expressa em medidas de contenção de despesas nos setores públicos, com especial atenção àqueles que prestavam serviços básicos diretos à população, como educação e saúde.

#### 3.2.1 A Educação Superior Pública Brasileira no contexto da década de 1980

Como visto no capítulo anterior, à instalação da Reforma do Estado nos países capitalistas representou a exigência por reestruturação da educação em todos os níveis, cujos efeitos atingiram duramente todos os sistemas educacionais do mundo capitalista e com o

Sistema Educacional Brasileiro não foi diferente, como se constata nas análises de Chaves e Camargo (S/d. p. 2-3).

A Crise mundial do Estado capitalista iniciada nos anos 70 trouxe como resultado a falência do Estado-providência o que determinou a imposição de um conjunto de reformas orientadas pela busca da redução de custos no gasto com as políticas sociais atingindo diretamente as políticas educacionais.

Os efeitos dessas políticas no Brasil têm sido drásticos na medida em que a situação educacional do país é crítica já que ainda não conseguiu atender à demanda populacional pela educação básica e superior. Como resultado dessa política, que vem sendo desenvolvida no Brasil desde o início da década de 90, acentuou-se a crise na educação superior. Estudos têm apontado que essa crise é causada tanto pelo não atendimento da demanda crescente para esse nível de ensino como pela falta de verbas para financiar o crescimento do ensino superior público.

Percebe-se que para a ES Brasileira esta transição representou o aumento da crise já instalada no país. Por isso, entende-se que em contextos de mudanças se faz necessário analisar as políticas públicas educacionais para esclarecer as concepções e manifestações presentes em dado momento da história da educação. Não importando se na educação básica, superior ou de uma modalidade educativa em particular, porque essas políticas contribuem para a construção e o desvelamento da história educacional de qualquer sociedade e sua população.

Segundo Azevedo (2001), política educacional é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* (política como dominação) e no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade. Assim, todo estudo que aborda a educação em qualquer nível a rigor precisaria partir da análise das políticas educacionais traçadas para aquele nível, também porque as mudanças ocorrem primeiramente nos planos da política econômica, mas estes influenciam decisivamente os sistemas educacionais em todos os níveis, inclusive produzindo as disparidades educacionais refletidas socialmente. Além disso, como se sabe, a educação é também uma obra/ação social, razão a mais para que o Estado se responsabilize por ordená-la visando o bem comum.

No contexto da Educação Superior Brasileira, as políticas educacionais compõem as políticas sociais cujo objetivo é a promoção social. Essas políticas se encontram ordenadas em documentos legais que contemplam orientações gerais, ou seja, princípios, objetivos e determinações, para a organização de projetos e ações que concretizem o previsto na proposição de determinada área social, no caso da educação superior a Política Nacional de Expansão da Educação Superior. Esses documentos constituem o alicerce legal para a criação

de outros novos documentos para determinar a estrutura e organização dessa política, em razão dessa importância se faz necessário conhecer o que ampara o seu arcabouço legal, acompanhar, avaliar e proceder às críticas necessárias ao processo de sua estruturação e objetivação.

Além disso, como mostram estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.8-9),

[...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

[...]. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

Vale lembrar que no contexto brasileiro só a partir da década de 1930 foi possível ao país contar com um sistema nacional de políticas sociais, um sistema estruturado pelo Estado que incluiu serviços como educação, saúde e previdência. Nesta época, o país vivia seu primeiro ciclo de industrialização, durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Foi quando pela primeira vez a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e responsabilidade conjunta do Estado e das famílias (Constituição de 1934) e os trabalhadores brasileiros puderam presenciar a afirmação dos seus direitos garantida em lei. (RELATÓRIO NACIONAL DE ACOMPANHAMENTO - IPEA, 2010).

O conteúdo deste relatório (idem) mostra que são as políticas sociais com objetivo de promoção que por se efetivarem mediante a adoção de mecanismos minimizadores das desigualdades da alocação de bens e serviços coletivos, que possibilitam a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho no intuito de produzir a igualdade de oportunidades. Portanto, são estas políticas que alojam a Política Nacional de Expansão da Educação Superior, porque é através desta política que, em tese, o Estado procura minimizar as desigualdades educacionais regionais, por exemplo, objetivando inserir indivíduos qualificados no mercado de trabalho e produzir igualdade de oportunidades a todos os cidadãos brasileiros.

Além disso, é preciso considerar que na definição de qualquer política seja de caráter social ou educacional se faz necessário saber e analisar quais são as necessidades reais, neste caso, da população brasileira em termos de direitos educacionais, assim como quais são as

possibilidades: orçamentárias, institucionais e políticas do país, para que seja possível buscar meios eficazes para melhorar o ritmo apresentado pelo sistema educacional, pertinente aos vergonhosos indicadores educacionais do país.

Na década de 1980, no primeiro período, o Brasil ainda vivia sob o jugo do Golpe Militar, ocorrido em 1964, às diretrizes que orientavam a educação advinham do III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC 1980-1985), como se pode constatar no próximo capítulo. Vale lembrar que nesta década, o país viveu um período de efervescência política representada com o fim da ditadura militar e com os encaminhamentos da Constituição aprovada em 1988, foi uma época de super e hiperinflação que atingiu índices elevadíssimos 110,2% em 1980; 211% em 1983 e 223% em 1984 e 1985 (TEMÁTICABARSA, 2005, p. 316 e 318), fenômenos que sobretaxaram os brasileiros mais pobres, intensificando ainda mais as gritantes desigualdades socioeconômicas e civis no país. No segundo período, o país viveu sob as diretrizes do primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR – 1986-1989) cuja ênfase se voltava para a retomada do desenvolvimento tomando por base o crescimento econômico, expresso em reformas (administrativa, orçamentária e financeira) e o combate à pobreza, à desigualdade e ao desemprego.

Neste contexto, com o fim da Ditadura Militar, em 1985, acreditava a população brasileira na possibilidade de mudanças radicais no país que tornariam a sociedade democrática. Entretanto, como visto no capítulo anterior, no mundo capitalista as condições de consolidação do modelo fordista já demonstravam sinais evidentes de esgotamento e estrangulamento. Como o Brasil não estava isento isso resultou em novas políticas de austeridade monetária e fiscal, indutoras da realização de reformas gerais, sinal de que se estabelecia outro estágio de desenvolvimento do capitalismo sustentado no neoliberalismo, na globalização e na liberalização da economia.

Assim, o povo brasileiro viu se esvaír o sonho por redemocratização da sociedade, do exercício pleno da democracia que garantiria direitos sociais aos cidadãos e aos trabalhadores, entre os quais estava a garantia da educação. Tudo ruiu diante das novas determinações neoliberais que já diligenciavam o mundo capitalista e influenciavam algumas autoridades brasileiras da época. Assim, o país viu se consolidar nesta década outro amplo e radical processo de mudanças socioeconômicas que impuseram mudanças e reformas aos Estados Nacionais. Tornava-se evidente a emergência da Reforma do Estado Brasileiro e da educação em todos os níveis, marco da aceitação deste Estado a compor as condições transformacionais da economia, que já vinha se ampliando no mundo desde a década de 1970, como visto.

Sobre a questão, mas em uma análise sócio histórica, para Furtado (1978) a década de 1980 representa um período *sui generis* na história da Educação Brasileira, por se tratar da transição entre o esgotamento dos efeitos do “Milagre Econômico” dos anos 1970 que selou o fim da “legitimidade” do regime militar e culminou na abertura política, redundando na aprovação da Constituição de 1988 que conferiu direitos sociais ao povo Brasileiro, como a garantia de oferta de educação em todos os níveis como direito de cidadania.

Neste cenário já era visível à intenção de reformular a ES e com esta finalidade o Governo Brasileiro criou e instalou uma Comissão de Alto Nível, em 1985, e o Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior/GERES, em 1986, cujo objetivo era estudar, elaborar e apresentar projetos de reforma para este nível da Educação Brasileira, como mostram estudos de Chaves e Camargo (2003, p. 4).

Com o fim da ditadura militar e o advento da Nova República o discurso governamental de “democratização do Estado” enfatizava a necessidade de redefinir o papel do Estado. Para tanto, assume relevância a discussão sobre a necessidade da reestruturação do ensino superior tendo sido criadas a Comissão de Alto Nível (1985) e o Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior/GERES (1986) para elaborar projetos de reforma para o setor.

Era evidente a intenção de adequar a ES às mudanças estruturais originárias da reconfiguração da economia mundial que, contraditoriamente, incluía decisões democráticas na gestão pública e escolar. Entretanto, nesta década, a atenção das políticas, regulações e legislações educacionais brasileiras foram fortemente dirigidas à Educação Básica. Contudo, isso não significou que o Estado deixasse de intervir na dinâmica da ES, especialmente a pública, muito pelo contrário, neste âmbito as intervenções estatais foram tantas que esse nível de educação se transformou numa miríade de arranjos e rearranjos, tudo em nome da necessidade de qualificar a ES. Quando na verdade, neste nível de educação havia uma crise instalada e sua razão era de origem econômica. Desse modo, para a ES Brasileira pública, esta década representou um período nefasto, principalmente, pela crise da universidade<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup>Crise instalada desde a Reforma Universitária de 1968 que encaminhou a adoção do modelo de Universidade moderna, em que ensino e pesquisa são indissociáveis. A introdução da pesquisa no meio universitário, naquele momento, representava a aspiração de diversos segmentos da sociedade, sendo a mesma vista como via para um desenvolvimento científico e tecnológico autônomo. Mas, na década seguinte, a crise da Universidade pública era abordada, em tese, pela (im)possibilidade e (des)vantagem do Governo Federal em manter o modelo. Com isso, em 1973, os recursos para custeio e capital das Universidades diminuam. Em 1978, isso representou uma queda de 32% em valor real e, em 1980, cerca de 43%. Sem esquecer que em 1976, os gastos do MEC com Ciência e Tecnologia foram reduzidos em 54%, em 1976, caindo para 27% em 1981, Dessa forma era decretada a crise da Universidade Pública no país pelo baixo investimento na ES pública. Mas, se sabe que foi a crise capitalista ocorrida em todo o mundo ocidental, que fez com que a universidade se apresentasse como alto *custo* para os Estados que assumiam a configuração neoliberal.

diagnosticada, principalmente, em função do Estado não atender a demanda crescente por ES e não liberar verbas para financiar o crescimento da educação superior pública.

Sobre esta condição, mas com atenção ao processo de expansão da ES, quando se analisa o movimento das políticas educacionais das três décadas 1970, 1980 e 1990, percebe-se que se a década de 1970 representa um período em que ocorreu grande expansão física das IES (principalmente das IFES), crescimento equivalente a 20,59% no setor. Bem diferente dessa realidade, a década de 1980 representa o movimento de contenção do processo de expansão da ES, devido à crise que se instalara no setor. Mas, a partir da década de 1990 voltava a ocorrer outro forte crescimento expansionista no país, ao ponto de em 2003 o sistema brasileiro apresentar um percentual equivalente a 118,45% de aumento nesse tipo de oferta, como mostram estudos de Furtado (1978) e consta no tópico seguinte.

Assim, de modo geral, o processo de expansão da ES que fora bastante significativo nas décadas anteriores, na década de 1980 arrefeceu radicalmente, principalmente em âmbito público, a ponto de se instalar no país um período muito ruim para esta educação, como mostram as análises de Dourado (1998, p. 541).

A década de 80, [...] constituiu-se em um período sombrio para a Universidade, em função da redução de verbas, da proibição de contratação de professores após a absorção dos colaboradores, enfim, por um conjunto de fatores políticos, econômicos e institucionais que dificultaram o seu funcionamento e, conseqüentemente, a expansão das suas atividades.

Dessa forma, apesar das políticas encaminhadas pelo governo de José Sarney em seu Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR – 1986-1989), a expansão da ES declinou drasticamente. Ou seja, contraditoriamente, na década que representa o período da abertura política e o reencaminhamento da redemocratização do país, o crescimento da rede de ES pública não foi representativo, seja em relação à ampliação da oferta de vagas ou em relação à ampliação do número de IES.

Gomes (2001) reitera que o movimento de contenção observado no período, decorreu dos recursos do Tesouro Nacional não se destinarem a esse tipo de atendimento, muitas das demandas para este nível de educação só se tornou viável a partir da captação de recursos junto a agências internas e externas com esta finalidade. Condição claramente observada na experiência de expansão da UFPA, no período de 1986 - 1989, quando esta IFES implantou o I Projeto Norte de Interiorização, instituindo oficialmente o seu Programa de Interiorização. As dificuldades estavam expressas na condição da infraestrutura física e na ausência de

quadro docente próprio, mas o fenômeno foi bem mais acentuado durante a instalação da primeira turma de caráter regular, ofertada em 1983.

Constata-se no período, em relação à necessidade de expandir a ES, numa referência ao que propõe o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), para o autor(idem),

[...] o governo reconhecia a necessidade de expansão do ensino superior no país, mas, defendia que essa devia ser feita com a “racionalização dos gastos e diversificação do sistema” além, é claro, da contribuição valiosa das instituições privadas. A meta a ser atingida em dez anos [era] a do atendimento de 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, sendo sugerido que o setor público tenha uma expansão de vagas que mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.

De acordo com esse plano, a expansão dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estados e instituições comunitárias, para ampliar, substancialmente, as vagas existentes.

Fica evidente que o Governo tinha conhecimento sobre a necessidade de expansão da ES, mas entendia que essa questão só seria possível se houvesse a racionalização dos gastos e a diversificação do sistema, essa era a condição imposta para tornar viáveis experiências dessa natureza. Racionalizar gastos significava, em outras palavras, correr atrás de parcerias para viabilizar a oferta de vagas, aliás, este foi o tipo de expansão predominante no período. Conhecer esta condição nos ajuda a entender as razões que fizeram com que a UFPA investisse apenas no ensino, instalasse e mantivesse uma parceria com o Governo Estadual e ou com as Prefeituras Municipais, para viabilizar o seu processo de interiorização.

A respeito dessa questão, em relação à implantação do I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989) no Pará, o informante PADS-3 em seu depoimento diz que, “a manutenção do projeto exigiu da UFPA a adoção de algumas estratégias, entre as quais podemos citar o estabelecimento de parcerias com governos federal, estadual e municipal, e com empresas privadas [...]”. Este entendimento é reiterado por Freitas (2005, p. 18).

[...] Foi especialmente importante para essa deliberação [interiorização] 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.

Portanto, constata-se que a interiorização da UFPA se materializou através da captação de recursos externos e do estabelecimento de acordos e parcerias diversas, naqueles locais onde foram instalados os *Campi* da instituição, como detalhado no capítulo seguinte.

Em âmbito geral, a diversificação do sistema implicava em o Estado estabelecer políticas e legislar em favor do estabelecimento de diferentes tipos de instituições que não mais as universidades públicas. No período, se tornava cada vez mais evidente o fortalecimento da iniciativa privada no campo da ES, assim como a opção do Governo Brasileiro pelo binômio diferenciação/diversificação na época.

Portanto, no Brasil da década de 1980, mesmo o país ainda não tendo formalizado a sua reforma, os efeitos mais amplos da Reforma de Estado decorrente da reestruturação da sociedade já eram percebidos, inclusive, afetando fortemente a Educação Brasileira em todos os níveis, impondo condições drásticas ao país, seus sistemas educacionais e suas IES. Em atendimento as exigências projetadas pelo mundo da economia que passaram a interferir na dinâmica institucional e nas condições objetivas do trabalho docente.

No cenário desta década, após o fim da ditadura militar, às decisões democráticas para a gestão públicas de base neoliberal somavam-se aos encaminhamentos da redemocratização da sociedade Brasileira. Portanto, havia razão suficiente para que o Governo Brasileiro produzisse políticas públicas e reformas para a ES Brasileira, contando de início inclusive com a participação de muitos atores que ansiavam por redemocratização social. Com isso, o anseio da Sociedade Brasileira principalmente no final da década e início de 1990, contribuiu para que o processo de mudanças no campo da educação e mesmo na sociedade envolvesse,

[...] De um lado, o Governo, mediante estratégias e ações oficiais, de variada natureza, desde as constitucionais, legais e normativas às de ordem administrativo-financeira, que incluem manutenção, subsídios, acompanhamento, avaliação, controle, credenciamento, etc.; do outro, as IES públicas ou privadas e seus responsáveis imediatos, mantenedoras, direções administrativo-acadêmicas e a denominada comunidade universitária: professores, funcionário e alunos. Mantenedoras, dirigentes esses três segmentos, todos organizados em torno de suas associações ou entidades sindicais e associações científicas e profissionais locais, regionais e nacionais. Além, naturalmente, da também denominada comunidade externa, dos familiares, dos movimentos sociais e religiosos organizados, das entidades sindicais de empregados e de empregadores dos diversos setores da economia, que, todos, reagem e se manifestam de várias formas, incluindo os meios de comunicação de massa (SILVA JR. E SGUISSARDI, 2001, p. 121).

Como se abstrai do excerto, as Políticas e Reformas Educacionais Brasileiras da época teriam sido gestadas a partir de um processo participativo, amplo, complexo, desenhado por muitas “mãos”, expressão de atitudes e tomadas de decisão que em tese manifestavam comprometimento e responsabilidade social por parte do governo, dos sujeitos e suas organizações, que utilizaram de diferentes meios oficiais para concretização deste fim.

Mas, vale lembrar que este processo foi assim não por vontade e iniciativa das autoridades e do Governo, mas porque a sociedade civil através de suas organizações cumpriu um papel incomensurável no encaminhamento dessas questões na época, como observado, por exemplo, durante o encaminhamento e a aprovação da Constituição Federal, em 1988 e no processo de construção e homologação da LDB, em 1996. Neste caso, mesmo o Governo Brasileiro não tendo aprovado a proposta popular de LDB apresentada ao Congresso, à relevância da participação da população no processo é inquestionável.

O Estado Brasileiro chegava à década de 1990, difundindo o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que havia uma crise na ES, que se instalara na década anterior, uma crise que na compreensão do Governo advinha do elitismo visto como marca na história da Universidade Brasileira e da opção pelo modelo de universidade de pesquisa. Alegava o governo que se tratava de um modelo que se tornara muito caro para o poder público brasileiro. Além disso, havia o mau gerenciamento dos recursos públicos; a unidade de salários dos docentes e técnicos administrativos da IES públicas; a isonomia salarial entre ativos e aposentados; a baixa relação docente/aluno e o excessivamente alto custo/aluno. Entendia o Governo que tudo isso ocasionava o baixo desempenho da educação no país. Assim, como visto no início deste estudo, no Brasil as IFES passavam a ser submetidas a uma série de exigências que dentre outras incluíam a oferta aligeirada de cursos e os profissionais foram submetidos à produção de caráter quantitativista célere e a baixos salários.

Desse modo, neste cenário, uma questão era bastante evidente, mesmo sendo observada a ampliação da oferta de ES no início da década de 1980 e depois no início da década de 1990, a política para ES não se traduziu em um instrumento de equidade social. Ou seja, o país continuava a conservar em sua estrutura educacional a desigualdade regional e a observância do predomínio privado na oferta de ES. A maioria dos universitários brasileiros se encontrarem na rede privada de ensino, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** - Estabelecimentos e matrículas de Ensino Superior Privado no Brasil de (1980/1995)

Ano	Estabelecimentos de Ensino Superior Privados		Estudantes matriculados em IES Privadas	
	Número	% sobre o total	Número	% sobre o total
1980	682	77,3	885.054	64,26
1985	626	72,9	810.929	59,29
1990	696	75,8	961.455	62,42
1995	684	76,5	1.059.163	60,18

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP (1998)

Na época, curiosamente, exigir o fim do predomínio privado também representava problema, porque havia regiões que não contavam nem mesmo com este tipo de oferta, a concentração regional também contribuía pra isso. Em âmbito geral, ao se analisar a questão no intervalo de cinco anos, como demonstra a Tabela 2, percebe-se que entre o início da década de 1980 e meado de 1990, ou seja, no período da Reforma Administrativa do Estado do governo FHC. Mesmo havendo equilíbrio para mais ou para menos em relação ao número de estabelecimentos e das matrículas privadas, fica bastante claro que o predomínio privado crescera fortemente no país.

Dessa forma, em tese, o Governo Brasileiro tinha uma razão a mais para estabelecer reformas. Aliás, reformas que representariam ainda mais a redução da presença do Estado no campo da ES Pública Brasileira. Nesta empreitada, o Governo iria seguir as diretrizes emanadas do Banco Mundial que defendia claramente o atendimento prioritário do Ensino Básico pelo Estado, com isso, os outros níveis da educação ficavam abertos à iniciativa privada. Assim, em vez de resolver o problema da ES, o Governo Brasileiro contribuía para ampliar o predomínio privado nesta etapa de sua Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi o marco referencial para o encaminhamento dessa Reforma, porque a partir dessa Lei o Estado passava a assumir o controle e a gestão das políticas educacionais no país, em todos os âmbitos, como mostra o tópico seguinte.

Entretanto, apesar de todas as contradições do período, parece não haver dúvidas sobre o Brasil ter mudado radicalmente nesta década. Mudou significativamente se for reconhecido o mérito de haver decretado o fim da ditadura militar e os avanços nacionais consolidados no país como a aprovação da Constituição Federal de 1988, resultante de um dos mais interessantes capítulos de negociação da história do povo brasileiro. Também porque, mais do que qualquer outro fator, o processo político de construção da Carta Magna e o seu próprio conteúdo se constituíram em elementos determinantes para demarcação das regras e objetivos do jogo democrático no Brasil, passando a representar diretrizes e bases a todos os agentes públicos: sociedade civil, partidos políticos e o próprio Estado.

### **3.2.2 Os efeitos da Reforma do Estado na Educação Superior Brasileira: as Reformas Pontuais e Fragmentarias da década de 1990**

Viu-se que mesmo as mudanças estruturais sendo percebidas no país desde década de 1970, nos governos da ditadura militar, efetivamente foi só a partir da década de 1990 quando a dinâmica política, administrativa e econômica do país mudou radicalmente seus sistemas e

suas instituições, sob a égide das determinações originárias da globalização econômica de base neoliberal. A partir dessa década, alterava-se toda a estrutura organizacional do país e não apenas a educacional, ocorria a “modernização conservadora”, iniciada no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1991); continuada no governo de Itamar Franco (1992-1994); recrudescendo com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e culminando em efetivados ajustes estruturais e fiscais ou reformas orientadas para o mercado, como referencia Sguissardi (2006).

Diz Silva (2009) que no contexto brasileiro, Bresser-Pereira, então Ministro de Administração e Reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), propôs um “pacto de modernização” para adequar o país às exigências postas pelos agentes financeiros internacionais. Tal pacto teria se iniciado com a liberalização comercial, as privatizações e o processo de estabilização monetária (Plano Real) e prosseguiu com a Reforma da Administração Pública ou a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro.

Consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 12) que,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Para Bresser-Pereira (1996), o então Ministro de Fernando Henrique Cardoso (FHC),

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 269).

Para Silva (idem), teria sido na lógica do Estado promotor e regulador do desenvolvimento, que o país se inseria na dinâmica do capital internacional. O autor ressalta que na visão dos neoliberais, o Brasil e a América Latina teriam sido atingidos por uma crise fiscal, nos anos 1980, que se acirrou com a crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico. Para seus ideólogos, a superação dessa crise só poderia se efetivar via reforma imperiosa; disciplina fiscal; privatização e liberalização comercial. Assim, “como solução, propõe a reforma gerencial que consiste, resumidamente, nos seguintes aspectos: gerenciamento por metas, em detrimento dos interesses sociais; flexibilização das relações trabalhistas; parcerias entre setor público e o setor privado”. (BEHRING, 2003).

Pelas análises de Silva (idem), “gerenciamento por metas, em detrimento dos interesses sociais”, estava fundamentado na concepção da “administração pública gerencial”. Neste modelo de administração, o principal objetivo é a “eficiência dos serviços prestados”, em especial, quando são definidos os setores estratégicos e exclusivos do Estado.

Dessa forma, ao ser definido, no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), os quatro setores do aparelho do Estado (núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado). Era estabelecido que as universidades, assim como os centros de pesquisas e os museus, passavam a serem “serviços não exclusivos”<sup>19</sup> do Estado.

Os estudos e análises de Alfinito (2007) mostram que no período a demanda por ES aumentou por diversos fatores. Dentre os quais, se destacaram como principais: a) o aumento do número de concluintes do ensino médio que até o início da década de 1990, apresentava taxa de crescimento anual de cerca de 2% e, a partir de meados dessa década, essa taxa de crescimento passava para 12%; b) o crescimento da classe média a partir das novas oportunidades de trabalho, surgidas no mercado, exigiam formação superior dos candidatos; e c) o novo perfil do serviço público envolvia a contratação de funcionários por meio de concursos públicos, exigindo com frequência em seus editais a diplomação em curso superior para as vagas oferecidas. O que explicaria a ampla evolução do crescimento das matrículas em IES de todo o país na década de 1990.

Sobre essa questão, análises de Souza (2005),então Ministro da Educação de FHC acerca das raízes do atraso cultural da sociedade e da Educação brasileira, mostram que a década de 1970 representou para o Brasil um período marcado por um crescimento amplo e desordenado da ES, com pouca ou nenhuma subordinação a regras de qualidade e nem a avaliações de desempenho. O que produziu um processo onde se explorava a demanda e multiplicavam-se as escolas isoladas e ou as faculdades com pouca ou nenhuma qualidade. Entendia o então Ministro que o governo brasileiro da época não se preocupava em instituir mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle.

Além disso, dizia o então Ministro (idem), a autorização para a criação de faculdades e o funcionamento de cursos eram atos meramente burocráticos e cartoriais, reduzidos à apresentação de papéis e carimbos e verificações in loco apenas antes do funcionamento da

---

<sup>19</sup>O Estado atua de maneira simultânea com outras organizações públicas "não estatais" e privadas. Aqui, não há o poder de Estado, mas se colocam serviços que envolvem direitos humanos fundamentais, como educação e saúde. Não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. São exemplos às universidades, os hospitais, os centros de pesquisas e os museus.

instituição e tudo não passava de promessas e boas intenções. Essas questões teriam gerado uma condição inconstante para a ES.

Assim, sustentado nos argumentos oficiais da década de 1990, esse processo ganhava outro perfil, como já mencionado, a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro iniciada no governo do Presidente Fernando Collor de Mello e efetivada plenamente na administração do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir de 1996, sob a direção do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, como se confere no excerto.

O Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial, apenas na década de 1990, com a assunção da Presidência da República por Fernando Henrique Cardoso. Com legitimidade política e eleitoral e em um clima de “hiperpresidencialismo”, o presidente transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial (SILVA, 2003, p. 71).

Foi dessa forma que a partir de meados dessa década, a ES Brasileira passava a conviver com as Reformas Pontuais e Fragmentadas desencadeadas no governo de FHC, como parte da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, implementada a partir de 1996 que representa o ajustamento do país às orientações neoliberais, como faz referência Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 155),

Nos anos 90, inicia-se no Brasil, acentuando-se sob o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), um processo de ajustamento de seu projeto político nacional à nova ordem mundial. Esse ajuste manifesta-se em todas as esferas de ação do Estado, cabendo aqui destacar o espaço social da educação superior, alvo de incisiva política oficial de reconfiguração, segundo ótica e racionalidade econômicas ou segundo a lógica e os objetivos do capital.

As reformas da educação se tornaram indicadores das políticas, regulações e legislações que materializam a opção do Estado Brasileiro para este nível da educação, no período. Tratava-se mais de estratégias estabelecidas pelo Estado Brasileiro para ajudar o capital a sair do seu processo de crise, haja vista que com a instalação da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, sob a responsabilidade do MARE, a Educação Superior Brasileira passava a ter por finalidade contribuir para ajustar o país à nova ordem econômica mundial. Finalidade que representou para esta educação, principalmente a pública, a presença da racionalidade econômica de interesse do capital globalizado, consolidada no país sob o comando do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na gestão do Economista Paulo Renato de Souza (2005, p. 23), então Ministro da Educação, para quem,

Os problemas do ensino superior eram de uma parte, semelhantes aos do ensino técnico: sistema pequeno e pouco diversificado, desproporcional às necessidades do desenvolvimento do país, estruturas curriculares rígidas que não ofereciam possibilidades de mudanças de carreiras ou continuidade de estudos, qualidade extremamente heterogênea. Nossa população de estudantes universitários também era a metade do que deveria ser, se comparada aos países como Argentina, Chile ou México, alcançando apenas 9 por cento. O número de instituições havia permanecido inalterado desde 1980, e o número de alunos havia crescido apenas 14 por cento entre 1980 e 1994, muito abaixo do mero crescimento populacional. O país tinha regredido na qualificação de sua população naqueles 15 anos.

No entendimento do então Ministro (*idem*), até 1994, embora o país já apresentasse uma tendência à “massificação do ensino” superior, a expansão da ES em andamento não priorizava a qualidade, situação que evidenciava a inexistência de um processo de avaliação sistemática nas instituições e seus cursos. Por essa razão, o governo entendia que algo era inquestionável, havia um quadro que se apresentava como verdadeiro do ponto de vista das expectativas da sociedade, mas, havia também um julgamento menos severo quando analisado do ponto de vista da população mais rica do país, população que era beneficiada com a educação superior pública na compreensão do governo.

Mas fica evidente que nesta época como antes, o encaminhamento do Estado Brasileiro se deveu mais ao apelo por qualificação de novos profissionais habilitados para atender as exigências do mercado de trabalho emergente, do que mesmo para atender aos apelos da sociedade por suas necessidades ou para garantir os direitos de cidadania aos cidadãos brasileiros. Fica evidente também que esta fase ou ciclo de expansão/interiorização desencadeou a ampliação do acesso a este nível de ensino nos diferentes Estados brasileiros. Uma característica dessa ampliação foi à instalação de novos *Campi* e Núcleos Universitários ou sua ampliação, cada vez mais, para o interior do país, seus estados e municípios, razão inclusive desse novo processo ser referido como “interiorização da interiorização” da educação superior, nesses espaços.

Foi a partir dessa fase ou ciclo, que muitas IES públicas federais, estaduais e municipais, em diferentes Estados brasileiros, oficializaram seus Programas de Interiorização, passando a expandir ou a consolidar suas ações e atuação, ainda que com a ênfase prioritária no ensino. Mas, algumas dessas IES também investiram em pesquisa e extensão, como fez gradualmente a UFPA no Pará, em seus diferentes *Campi*, inclusive, no *Campus* de Santarém, a partir do final da década de 1990.

Segundo informa Souza (2005), muitas das decisões decorrentes da Reforma Administrativa do Estado, foram gestadas durante a campanha política que antecedeu o

governo FHC. Relata o então Ministro que no documento “Mãos a Obra, Brasil”<sup>20</sup>, foi dedicado um capítulo especial à educação, entendida a mesma como uma das cinco áreas consideradas prioritárias para o governo.

[...] O Brasil não será um país respeitado e sua população não desfrutará de um razoável padrão de vida enquanto o quadro de deficiência educacional não for revertido. Em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, é preciso repensar o que está sendo feito e buscar fazer mais e melhor. A alta qualidade da educação, em todos os níveis, deve ser um objetivo central da ação governamental. (2005, p. 40)

Portanto, como se vê, nas políticas encaminhadas pela Reforma Administrativa do Estado, a Educação Superior Brasileira, principalmente a pública, passava a compor a estratégia formulada pelo governo FHC para ajudar a economia no país. Segundo Souza (idem, p. 173), como consta no documento supracitado, o Governo sabia que,

Em quatro anos de governo não é possível corrigir tudo na educação brasileira, mas é possível dar passos fundamentais, obter resultados expressivos e assentar as bases para tornar irreversível o processo de melhoria da educação. [...] O governo federal atuará na melhoria da qualidade do ensino superior público e privado, em cooperação com estados e comunidades locais buscando:

- ✓ Implantar um sistema de avaliação das universidades brasileiras de forma a estimular a produção acadêmica coletiva e individual dos professores.
- ✓ Eliminar os entraves burocráticos ao desenvolvimento da universidade, estabelecendo critérios claros de autonomia acadêmica e de gestão dos recursos.
- ✓ Modernizar os laboratórios de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, estimulando o estabelecimento de vínculos claros com a comunidade.
- ✓ Implementar atividades de extensão universitárias e prestação de serviços à comunidade:
  - Eliminar o desperdício e a capacidade ociosa.
  - Estimular a criação de cursos noturnos.
- ✓ Reformular o sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos, fixando critérios objetivos para distribuição de auxílios às instituições comunitárias, condicionados à avaliação da qualidade.

---

<sup>20</sup>Documento onde constam as propostas de governo (1994), dentre as quais constavam as medidas adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para o desenvolvimento econômico do Brasil, para o período de 1995-2002. Sobre a educação superior constavam algumas dicotômicas e controvérsias, especialmente no tocante a questão da avaliação, da oferta de cursos e da expansão do ensino superior privado, em acordo com os ditames dos organismos financeiros internacionais e as reestruturações do capitalismo internacional.

- ✓ Programar e reformular o crédito educativo, relacionando-o a uma avaliação da relação custo-benefício e estabelecendo critérios de ressarcimento de acordo com os princípios de equidade.
- ✓ Apoiar a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico nas universidades e nos institutos de pesquisa, estimulando seu potencial de contribuição para o conhecimento da realidade brasileira e o avanço do país.
- ✓ Estimular e racionalizar o sistema de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior no Brasil e no exterior, de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, assegurando o seu aproveitamento.

Desse modo, este Governo apresentava objetivamente à sociedade, os passos da reconfiguração da ES brasileira, de onde sobressaia: as intenções do governo; a redefinição da base essencial da relação estabelecida entre o Estado e esse nível da educação; o controle e o acompanhamento estatal presente na função avaliadora do sistema e; a intenção de reduzir a função credenciadora das instituições de ES.

A partir das novas determinações, instalava-se na ES a simplificação das exigências burocráticas para o reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de IES. Com isso, substituía-se a função credenciadora por uma sistemática mais de informações do Conselho Nacional de Educação acerca das avaliações periódicas, da qualidade dos cursos e do desempenho dos alunos. Por isso, como argumenta Mancebo (2009), cabe dizer que a Reforma do Aparelho do Estado de Bresser Pereira, produziu uma dimensão no Estado Brasileiro por onde o público escoou, produzindo um fenômeno que favoreceu o crescimento da intensificação do trabalho do docente universitário público e promoveu, inclusive, mudança na identidade da instituição universitária pública estatal.

O argumento da autora (*idem*) se torna ainda mais pertinente quando comparada às narrativas do então Ministro da Educação, especialmente, as relacionadas com as ações e atuação das IES públicas. Essas narrativas mostram que tanto as IES públicas como as de natureza privada, ao expandirem suas ações não teriam mais como objetivo a produção de conhecimento (pesquisa) ou o atendimento da demanda contida acerca das necessidades mais emergenciais da sociedade (extensão). Ou seja, como antes, a partir de 1996 tanto as IES públicas quanto as privadas deveriam expandir, prioritariamente o ensino, foco principal das políticas para este fim. Observa-se encaminhamento semelhante com relação à formação em carreiras profissionais, cuja prioridade continuava sendo cursos de baixo investimento financeiro, bem distante da oferta daqueles cursos que exigem sólida infraestrutura de laboratórios especializados, por exemplo.

A partir dessas medidas adotadas pelo Estado Brasileiro também eram fixadas as diretrizes da política de expansão para este nível da educação, onde mais uma vez era visto o predomínio privado sobre o público. Contudo, uma questão parece ter se tornado inegável em relação a esta questão: instalou-se no país uma prática expansionista que, em médio prazo, iria contribuir para modificar profundamente a natureza e a identidade, inclusive das IES de natureza pública federal como observado no Pará, onde a experiência expansionista da UFPA encaminhou inclusive a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Como parte desse processo, a UFPA teve sua estrutura organizativa modificada, transformando-se ou se assumindo a partir de 2004, como “Universidade *Multicampi*” e com certeza a experiência do seu Projeto de Interiorização contribuiu seguramente para isso. Ressalta-se que a partir de meados dessa década passou a ocorrer à expansão gradual também da pós-graduação e da pesquisa em alguns *Campi* fora da Sede/Belém, além disso, a década foi marcada pela ampliação do número de vagas para docentes atuarem efetivamente nos seus diferentes *Campi* de Interiorização.

Mas, neste contexto, um fato se destaca em função da crítica oficial ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a difusão de um discurso argumentativo por parte do governo em defesa da existência de universidades de ensino e universidades de pesquisa<sup>21</sup>. Para Souza (2005), esse processo se justificava pelo fato do governo pensar a educação e sua expansão com qualidade. Quando na verdade, o que emerge da proposta do governo é a preocupação em apresentar à sociedade uma justificativa social plausível, a partir de dados quantitativos, como se abstrai do excerto abaixo.

A expansão do ensino superior em nosso país nos últimos anos foi muito expressiva. Creio que a história não registra muitos casos de países que tenham aumentado tanto a matrícula no ensino superior em tão pouco tempo, especialmente no caso de grandes nações como a nossa. Obviamente, há um lado bastante positivo nessa constatação. Afinal estamos conseguindo fazer com que mais jovens concluam o ensino médio e ingressem no superior [...]. (SOUZA, IDEM, p.176).

Portanto, mesmo sendo inegável o fato de que a partir dessas políticas, a expansão da ES teve uma representação mais significativa em relação à ampliação do seu acesso a muitos

---

<sup>21</sup>Universidade de Ensino e Universidade de Pesquisa, proposta elaborada a partir das críticas direcionadas ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que na visão dos críticos deveria estar restritos a apenas algumas instituições e não a maioria delas. Apresentada ao governo Brasileiro, em 1986, pelo Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), grupo instituído pelo MEC para propor uma alternativa ao sistema de ensino superior. Na época, essa proposta sofreu enérgica rejeição tanto dos movimentos organizados de docentes do ensino superior federal, quanto de dirigentes de universidades públicas federais e estaduais paulista, além do SBPC e acabou por ser abandonada. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001. p. 48)

brasileiros de todo o país, especialmente, no que concerne a um quantitativo cada vez maior de estudantes seja em IES públicas ou privadas. Ainda hoje o país não tem conseguido atender à demanda por ES, mesmo com as IES privadas disponibilizando vagas financiadas pela iniciativa pública e para essa formação sendo utilizado o recurso da Educação a Distância.

Vale destacar, as políticas oriundas dessa reforma ainda hoje têm representado uma crescente compra de vagas em instituições privada, por meio de financiamento e da concessão de bolsas, o que representa aplicação de dinheiro público na iniciativa privada. Como se sabe este tipo de política de financiamento não é um processo novo no país, mas a partir desta década só tem se ampliado espetacularmente, principalmente, com a criação do Programa Universidade Para Todos que instituiu o PROUNI, como referido.

Em relação à atuação das IFES, percebe-se que os encaminhamentos da Reforma de Estado da década de 1990, também representaram um significativo aumento do número de matrículas neste setor, mas, tanto a produção quanto os resultados desejados ou projetados oficialmente têm sido vistos como insuficientes. Em relação a esta questão, as críticas oficiais se fundamentavam nos dados do Censo de 2002, onde consta que das 67 IFES existentes no país, somente 39 eram universidades e só para mantê-las o MEC investia o equivalente a 0,7% do produto interno bruto (PIB) do país.

Abstraem-se dos discursos oficiais da época que mesmo essas IFES contando com 45 mil professores, abrigavam apenas 531 mil estudantes de graduação, o que equivalia a 15,2% do total de alunos do ensino superior, como ressalta Souza (2005) em seus relatos. Para o então Ministro esta situação representava um grande paradoxo para a sociedade em relação aos altos investimentos do Estado Brasileiro na ES pública ofertada nestas IES, também porque na época eram constantes as reclamações dos dirigentes universitários em razão da falta de recursos, além disso, estes altos investimentos absorviam recursos da educação básica.

Sobre esta questão entendida como polêmica nos meios acadêmicos, as análises de Fávero (1998) mostram que pelo fato das IFES serem transformadas em “grande vilão nacional”, a situação se apresentava como sombria, como mostra Dourado (1998, p.3).

Assim, se até os anos oitenta, as universidades públicas eram penalizadas com severas críticas, entre as quais a de ser cara, ineficiente e incompetente, agora ela é responsabilizada pela absorção de grande parte das verbas que deveriam ser destinadas à educação básica; e, assim a universidade pública parece transformar-se ‘num grande vilão nacional’.

No documento do Planejamento Estratégico do Governo de 1995, foram estabelecidas as diretrizes para o Sistema Público Federal de Ensino, em especial para as IES Federais que integram a rede do MEC, a partir das quais o MEC passou a exigir maior eficiência, transparência e responsabilidade social por parte dessas IES, mas acenava com a possibilidade de terem autonomia expressa em: a) orçamento global; b) liberdade para definir políticas pessoais; c) garantia constitucional de recursos e; d) estímulo ao sistema, como mostram os estudos de Souza (2005).

Entretanto, pertinente à expansão da ES pública, ainda que sejam considerados o aumento e todos os argumentos oficiais, essa questão continua complexa, por ser, cada vez mais premente a necessidade da definição de políticas claras para este fim. Também porque mesmo se tratando de algo que mobiliza várias entidades e associações como: sindicais, estudantis, científicas, populares, etc., como parte de suas lutas históricas, gerando repercussões e intensificando discussões, estudos e campanhas diversas, trata-se de uma questão que se acredita ainda estar longe de ser resolvida.

Sabe-se que a sociedade civil tem se organizado, reivindicado e produzido manifestações históricas para exigir esse direito social, mas, as repercussões desse tipo de movimentos junto às autoridades estatais e às instituições públicas, ainda continuam sendo insuficientes ou insignificantes para que algo mais representativo ocorra em benefício dos muitos brasileiros do país que continuam sem ter esse direito garantido.

A partir do final da década de 1990, eram implantados os Projetos e Programas do Governo de FHC e dos governos posteriores que criaram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – 1997-2006) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – 2007 - 2020), iniciado no governo Lula da Silva. E na atualidade, como referido, a formação de professores assumida pela CAPES, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no governo da presidente Dilma Rousseff, mudando a feição da interiorização da ES no país. Em especial, com relação aos cursos de formação dos profissionais da educação que passou a ser assumida pelo Governo federal, em parceria com IES públicas e privadas.

Vale destacar que a vertiginosa expansão da ES ocorrida a partir da década de 1990, como mostra estudos de Alfinito (2007), foi útil também para abalar a própria concepção que

se tinha da Universidade Brasileira como formadora e produtora de conhecimento, em função particularmente do binômio da diferenciação/diversificação<sup>22</sup>.

Esta questão foi bastante fortalecida a partir de 1999, com o Parecer de nº CES 1.070/99 do Conselho Nacional de Educação, homologado em janeiro de 2000, que trata do estabelecimento de critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Sobre a diferenciação de critérios, conforme o tipo de instituição, consta no documento o seguinte argumento:

A distinção entre tipos de instituição – Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades ou Escolas isoladas – é parte da política do MEC no sentido de diversificar o sistema de ensino superior brasileiro.

Esta política admite que instituições que associam ensino e pesquisa constituem um segmento importante do sistema, mas não podem ser consideradas nem como modelo nem como paradigma das demais instituições de ensino, as quais também são necessárias como ocorre nos países desenvolvidos e não devem ser avaliadas pelos mesmos critérios que se aplicam a universidades. É perfeitamente possível a existência de bons cursos de graduação, especialmente na área de formação profissional, que não desenvolvam pesquisa (a não ser como atividade prática dos alunos) e que não incluam no corpo docente elevado percentual de mestre e doutores (CNE - PARECER DE Nº CES 1.070/99, p. 2).

Na atualidade, esta questão se encontra consolidada no conteúdo do Decreto nº 3.860, aprovado em 9 de julho de 2001, onde consta.

Art. 1º As instituições de ensino superior classificam-se em:

- I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e
- II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

[...]

Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:

- I - universidades;
- II - centros universitários; e
- III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

---

<sup>22</sup>Diferenciação e diversificação são termos que ajudam na compreensão da expansão do sistema de educação superior no Brasil. Ambos inter-relacionam-se, mas diferenciação diz respeito às características da oferta e diversificação as características do acesso, portanto a primeira vincula a leitura das variáveis de dados (matrículas, vagas etc.) ao domínio do quantitativo (tipologia das instituições, natureza administrativa, e mantenedora) enquanto a segunda se relaciona ao domínio qualitativo (áreas de conhecimento, cursos, modalidades, processos seletivos) desses mesmos dados (Elaborado a partir dos estudos de BRASIL, 2003).

Entretanto, percebe-se que ao flexibilizar a oferta da ES em termos de sua organização acadêmica, o Governo Brasileiro abria um leque amplo de possibilidades institucionais como mostram as referências acima. Neste contexto, as Universidades Brasileiras viram ser colocado em cheque: primeiro o papel que lhe coube historicamente de instituição transmissora do conhecimento produzido culturalmente e em relação ao papel de instituição produtora do conhecimento. Mas, do que isso, essas IES viram ruir a sua condição de afirmadoras do saber, função que sempre lhes coube realizar, porque foram sempre as universidades que realizaram a crítica do conhecimento produzido, bem como a criação e o controle dos procedimentos metodológicos e técnicos que garantem ao conhecimento o *status* de científico.

O conhecimento dessa condição imposta nos faz reiterar a defesa de que melhorar a ES pública e sua expansão/interiorização no país, precisa representar o resgate da universidade pública como o principal *locus* da formação, da produção do conhecimento (científico e tecnológico) e do saber da cultura. Porque sem isso, acredita-se que qualquer sociedade perde o rumo, ficando à deriva, sem um norte ou uma direção segura a seguir. Não por se acredite que a educação salva ou produz progresso por si, mas por se acreditar que sem uma educação marcada pela responsabilidade social e científica dificilmente qualquer sociedade progride ou se desenvolve e, inquestionavelmente, acredita-se que a universidade ainda é a instituição que por princípio e história continua e deve continuar encaminhando a formação referenciada socialmente.

Além disso, é necessário não esquecer a importância social dessas IES, porque independente do grau de desenvolvimento de um país, não há dúvida sobre ser preciso formar os recursos humanos qualificados para exercerem competentemente tanto o papel de agentes promotores do desenvolvimento econômico quanto de agentes do desenvolvimento social e político. Afinal, esta é a função social básica e perene da ES em qualquer sociedade, principalmente, aquela educação de natureza pública, pois,

[...] Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO – PARIS - 1998).

Portanto, acredita-se que a ES Universitaria é imprescindível, principalmente em sociedades onde impera a desigualdade e o descaso com os direitos sociais dos cidadãos e dos

trabalhadores. Além do mais, não se pode esquecer que ainda são as instituições sociais sólidas que sustentam e ajudam a dimensionar ou redimensionar as relações em todos os âmbitos na sociedade, seja os sociais, políticos, econômicos ou culturais. São as instituições universitárias, especialmente as públicas, as detentoras desse importante papel social, compondo um processo sociopolítico sério e referenciado socialmente.

Soma-se a esta compreensão o fato de no Plano Nacional de Educação (PNE - 2001-2011), aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2006), constar que não existe país que possa atingir desenvolvimento e independência sem possuir um sistema de ES bem estruturado. Entretanto, o Estado Brasileiro e suas autoridades precisam entender que para a universidade pública continuar a exercer um papel estratégico gradativo na formação dos brasileiros, é imprescindível que se amplie o seu financiamento e garanta às condições políticos-institucionais para o efetivo exercício da sua autonomia.

Ainda neste sentido, mas com relação às tradições e tendências da ES na América Latina, em países como Chile, Argentina, Brasil, Colômbia e México, no período, percebe-se uma característica latino-americana que não encontra paralelo nos países desenvolvidos. Trata-se da intensa politização da vida acadêmica, realizada pelas organizações estudantis, uma politização profundamente associada à percepção da universidade como instrumento de modernização da sociedade. No período, o movimento estudantil agitou a vida universitária, tornando-se ator político de grande importância nos processos de mudanças. A universidade era vista como centro de formação de lideranças políticas, instrumento importante ao processo de modernização da sociedade em seu conjunto ou para a preparação de uma elite mais esclarecida, ligada a setores mais liberais.

Neste sentido, destaca-se que no Brasil, neste período, o papel das lideranças estudantis (universitários e secundaristas) foi primordial na defesa do processo de redemocratização da sociedade, após o fim da ditadura militar, produzindo inclusive os “Caras Pintadas”<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup>O nome pelo qual ficou conhecido o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992, cujo objetivo principal foi o *impeachment* do presidente do Brasil, Fernando Collor de Melo, com base nas denúncias de corrupção que pesaram contra o presidente e suas medidas econômicas impopulares. Este movimento contou com a adesão de milhares de jovens em todo o país. O nome "caras-pintadas" referia-se à principal forma de expressão e símbolo do movimento: as cores verde e amarelo pintadas no rosto dos manifestantes. A origem desse movimento remonta ao final da década de 1980 e início da década de 1990, época em que os estudantes brasileiros, representados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), tiveram grande protagonismo nas lutas sociais do país. (Texto elaborado a partir de informações contidas na <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caras-pintadas>).

### 3.2.3 As perspectivas reformistas do Estado Brasileiro e seus efeitos sobre a Expansão da Educação Superior nas décadas de 1980 e 1990

Em relação à como se apresentava a expansão/interiorização da ES nestas décadas no país, no entendimento de Souza (2005) até 1994 embora o Brasil já apresentasse uma tendência à “massificação do ensino” superior, o modelo de expansão em andamento não priorizava a qualidade, o foco das políticas era puramente a quantificação. No entendimento do autor (idem) essa situação evidenciava a inexistência de um processo de avaliação sistemática nas instituições e seus cursos. Por essa razão, o Governo Brasileiro entendia que algo era inquestionável, havia um quadro que se apresentava como verdadeiro do ponto de vista das expectativas da sociedade, mas, havia também um julgamento menos severo quando analisado do ponto de vista da população mais rica do país, população que era enormemente beneficiada com a educação superior pública, na compreensão do governo.

Mas, a literatura mostra que havia uma evidência, o Estado Brasileiro se preocupava mais em atender ao apelo por qualificação de novos profissionais habilitados para atender exigências do mercado de trabalho emergente, do que mesmo para atender aos apelos da sociedade por suas necessidades ou garantir os direitos de cidadania aos cidadãos brasileiros. Ainda que fosse evidente também, nesta década a fase ou ciclo de expansão/interiorização desencadeado representou a ampliação do acesso a este nível de ensino para brasileiros nos diferentes Estados do país. Um exemplo característico dessa ampliação foi à instalação de novos *Campi* e Núcleos Universitários ou a sua ampliação, além disso, cada vez mais, a ES adentrava o interior do país, seus estados e municípios, inclusive realizando a “interiorização da educação superior” da educação superior.

Foi nessa fase ou ciclo, quando muitas IES públicas federais, estadual e municipal, em diferentes Estados brasileiros, oficializaram seus Programas de Interiorização, passando a expandir ou a consolidar suas ações e atuação, ainda que com a ênfase prioritária no ensino. Embora, algumas dessas IES também investissem em pesquisa e extensão, como fez gradualmente a UFPA nos seus *Campi* do Interior, inclusive, no de Santarém a partir de 1990.

Não resta dúvida de que com a instalação dessas políticas, a expansão/interiorização ganhou outro formato nas IES, sendo razão inclusive de muitas críticas, principalmente, porque este tipo de ação tem se materializado através de eventos episódicos, esporádicos e temporários, sem nenhuma garantia de efetividade ou permanência, descaracterizando o que se defende por expansão/interiorização. Defende-se um processo regular e permanente produzido como política interna de cada IES em particular, financiado pelo Estado Brasileiro

para atender aos anseios da sociedade, bem diferente dessa forma de oferta de cursos apresentada à sociedade brasileira.

Estudos e análises de Pfeifer e Giaretta (2009) dão conta de que até o final do século XX, a expansão do número de IES e das matrículas, se delineou em duas grandes fases: a primeira ocorrida durante a Ditadura Militar (1964-1985), quando as matrículas neste nível de ensino aumentaram seis vezes no transcurso de 1964. A segunda começou a partir da metade da década de 1980, na abertura política do país, se estendendo até meados da década de 1990, quando se observou o aumento explosivo do número de IES, como mostra a Tabela 3.

**Tabela 3 - Número de Instituições por Dependência Administrativa no Brasil de (1980/1998)**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>1980</b>	<b>882</b>	<b>56</b>	<b>53</b>	<b>91</b>	<b>682</b>
1981	<b>876</b>	52	78	129	617
1982	<b>873</b>	53	80	126	614
1983	<b>861</b>	53	79	114	615
1984	<b>847</b>	53	74	111	609
1985	<b>859</b>	53	75	105	626
1986	<b>855</b>	53	90	120	592
1987	<b>853</b>	54	83	103	613
1988	<b>871</b>	54	87	92	638
1989	<b>902</b>	54	84	82	682
<b>1990</b>	<b>918</b>	<b>55</b>	<b>83</b>	<b>84</b>	<b>696</b>
1991	<b>893</b>	56	82	84	671
1992	<b>893</b>	57	82	88	666
1993	<b>873</b>	57	77	87	652
1994	<b>851</b>	57	73	88	633
1995	<b>894</b>	57	76	77	684
1996	<b>992</b>	57	74	80	711
1997	<b>900</b>	56	74	81	689
<b>1998</b>	<b>973</b>	<b>57</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>764</b>

Fonte: MEC/SEEC/INEP. Evolução do Ensino Superior – Graduação – 1980 - 1998. Brasília: MEC/INEP.

Como se observa na tabela, o país chegava ao final da década de 1980 com um total de 882 IES públicas. Este número que se ampliou para 918, em 1990, chegando em 1998 a um total de 973 IES. A Tabela 3 mostra que esse processo foi marcado pela disparidade produzida em função do predomínio privado, passando o país das 682 IES existentes em 1980, para 764 em 1998, enquanto o total das IES públicas era de 209. Chama atenção o fato de no período (1980 a 1998), ou no percurso dos 18 anos sistematizados na Tabela 3, o número de IES públicas federais se manteve praticamente inalterado, era 56 em 1980, caiu para 55 em 1990 e chegou a 57 em 1998.

Portanto, este tipo de política pública apresenta algo de positivo e apresenta, inquestionavelmente, essa positividade tem favorecido os governantes que ganham politicamente com a questão, sem, contudo, garantir ES pública de qualidade, garantida como direito de cidadania à população. Nestas experiências de políticas estabelecidas a partir de Programas de Governo, o risco está no fato de serem transitórias, porque quando muda o governo tudo tende a voltar à “estaca zero” como se diz popularmente.

Cabe registrar o fato da UFPA no período em tela, ter implantado Núcleos vinculados ao *Campus* da Santarém, mesmo antes do período de instalação e implementação do FUNDEF. Aliás, em razão da experiência financiada pelo FUNDEF, por um período significativo de tempo, esta IES não ofertou nem mais um curso por iniciativa própria, como política institucional, garantindo apenas os cursos exigidos pelo MEC, como referido. No Pará, esse processo tem sido repetido inclusive na UFOPA que mesmo implantada em 2009, nos diferentes *Campi* só tem ofertado os cursos do PARFOR.

Em relação ao processo, pertinente ao crescimento das universidades públicas, Sguissardi (2000) destaca o fato de as 39 universidades federais terem sido criadas em sua maioria nas décadas de 1950 e 1960. Como mostrado na Tabela 2 (p. 121), assim o país chegava a 56 IFES no início da década de 1980, estagnava na de 1990, enquanto as públicas estaduais passavam das 53 iniciais da década de 1980 para 74 nos primeiros quatro anos da década de 1980, voltando a 74 em 1998, apresentando como as IES municipais, um processo oscilatório em 1990 e o predomínio privado demarca claramente o período.

Sobre a expansão das matrículas no período, como mostram as análises de Souza (2001, p. 16) “em menos de uma década as matrículas nos cursos universitários subiram de 300.000, em 1970, para um milhão e meio, em 1980”. Contudo, este aumento não ocorreu por coincidência, por ser observado no período da ocorrência da expansão internacional do comércio, quando grandes empresas multinacionais se deslocaram para outros países como ocorreu com: a Willys Motors; Ford Motor do Brasil S/A; Volkswagen, Coca-Cola entre outras, que chegavam ou se afirmavam no Brasil, aumentando a exigência por formação de mão de obra qualificada. Cunha (1989) diz que desde o segundo período do pós-guerra, a industrialização do país já demandava recursos humanos qualificados para atuar nas empresas multinacionais, aumentando a pressão por vagas suprida, principalmente, pela expansão da iniciativa privada.

Mas, esta explosão se transformava numa forte retração na década de 1980, em função da crise da ES, como mostra o excerto.

Braga e Tramontin (1991) ressaltam que diferentemente das décadas de 60 e 70 o processo de expansão do ensino superior sofreu uma retração na década de 80. Os motivos que teriam contribuído para tal retração seriam: a redução dos investimentos de recursos financeiros do governo no setor; política de contenção de cursos; retração do mercado de trabalho; e a nova filosofia liberal, limitando a intervenção do Estado e da burocracia estatal. (apud CHAVES E CAMARGO, S/d, p.4)

Contudo, em relação ao processo, vale destacar que mesmo o predomínio privado relativo ao número de IES, sendo alto, o percentual de matrículas ainda era muito baixo na faixa de 18 a 24, como se constata nas análises contidas no Plano Nacional de Educação (2001-2011, p.38),

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%).

A essa problemática somava-se o crescimento decorrente da pressão para elevar o nível médio de instrução da população economicamente ativa, como referido no primeiro capítulo, o que representou uma maior exigência por expansão da educação superior, principalmente a pública. Dessa forma, a expansão da ES passava a ser entendida como demanda social para atender aos apelos da sociedade em mudança e particularmente para atender às exigências do mundo do trabalho, ocasionando uma demanda crescente de estudantes carentes por este nível de educação, em razão dessa demanda foi exigido que as IES ofertassem cursos noturnos, a partir de 1998.

As análises de Stallivieri (S/d, p. 9-10) mostram que essas exigências levaram,

A criação de novas universidades e de novos centros universitários, através do credenciamento de faculdades integradas já existentes, é também um reflexo do crescimento do ensino médio que, por sua vez, está respondendo a duas forças propulsoras que movem a expansão do ensino superior: por um lado, às necessidades do mercado de trabalho que demanda profissionais capacitados, com novo perfil e novas qualificações profissionais e novos conteúdos; por outro, as aspirações culturais que fazem com que o acesso ao Ensino Superior faça parte da cultura dos jovens que saem do ensino médio com interesse nunca antes visto.

Desse modo, as IES de todo o país tiveram de se ajustar às novas diretrizes políticas do Estado, tendo de aumentar a oferta de ES, inclusive, para cumprir encaminhamentos de

organismos internacionais, como referido anteriormente, resultando no que se observa na Tabela 4.

**Tabela 4 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil – 1980/1998**

Ano	Total	Federal	Estadual	Munic.	Total Públicas	% das Públ.	Total Part.	% das Part.
<b>1980</b>	<b>1.377.286</b>	<b>316.715</b>	<b>109.252</b>	<b>66.265</b>	<b>492.232</b>	<b>35,74</b>	<b>885.054</b>	<b>64,26</b>
1981	<b>1.386.792</b>	313.217	129.659	92.934	535.810	38,64	850.982	61,36
1982	<b>1.407.987</b>	316.940	134.901	96.547	548.388	38,95	859.599	61,05
1983	<b>1.438.992</b>	340.118	147.197	89.374	576.689	40,08	862.303	59,92
1984	<b>1.399.539</b>	326.199	156.013	89.667	571.879	40,87	827.660	59,13
1985	<b>1.367.609</b>	326.522	146.816	83.342	556.680	40,71	810.929	59,29
1986	<b>1.418.196</b>	325.734	153.789	98.109	577.632	40,74	840.564	59,26
1987	<b>1.470.555</b>	329.423	168.039	87.503	584.965	39,78	885.590	60,22
1988	<b>1.503.555</b>	317.831	190.736	76.784	585.351	38,94	918.204	61,06
1989	<b>1.518.904</b>	315.283	193.697	75.434	584.414	38,48	934.490	61,52
<b>1990</b>	<b>1.540.080</b>	<b>308.867</b>	<b>194.417</b>	<b>75.341</b>	<b>578.625</b>	<b>37,58</b>	<b>961.455</b>	<b>62,42</b>
1991	<b>1.565.956</b>	320.135	202.315	83.286	605.736	38,71	959.320	61,29
1992	<b>1.535.788</b>	325.884	210.133	93.645	629.662	41,00	906.126	59,00
1993	<b>1.594.668</b>	344.387	216.535	92.594	653.516	40,99	941.152	59,01
1994	<b>1.661.034</b>	363.543	231.936	94.971	690.450	41,57	970.584	58,43
1995	<b>1.759.703</b>	367.531	239.215	93.794	700.540	38,82	1.059.163	60,18
1996	<b>1.868.529</b>	388.987	243.101	103.339	735.427	39,36	1.133.102	60,64
<b>1997</b>	<b>1.945.615</b>	<b>395.833</b>	<b>253.678</b>	<b>109.671</b>	<b>759.182</b>	<b>39,03</b>	<b>1.186.433</b>	<b>60,97</b>
<b>1998</b>	<b>2.125.958</b>	<b>408.640</b>	<b>274.934</b>	<b>121.155</b>	<b>804.729</b>	<b>37,86</b>	<b>1.321.229</b>	<b>62,14</b>

Fonte: MEC/SEEC/INEP. Evolução do Ensino Superior –Graduação – 1980 - 1998. Brasília: MEC/INEP

A Tabela 4 mostra que as matrículas na ES apresentaram um rápido crescimento, fundamentalmente na década de 1990, quando o número total da matrícula disparou. A matrícula passava de 1 milhão 945 mil e 615 alunos matriculados, em 1997, para 2 milhões 125 mil e 958 alunos matriculados, em 1998. Ou seja, somente nestes dois anos o crescimento das matrículas atingiu 9%, índice igual ao atingido pelo sistema no percurso de toda a década de 1980. Novamente chama atenção no período, o predomínio da oferta privada. Mesmo sendo observada uma queda na década de 1980, o que representou 64,26% do total das matrículas, passando a 62,14% em 1998. Ainda assim, este tipo de oferta, ao longo das duas décadas, esteve acima de 50% das matrículas, enquanto a oferta pública se manteve abaixo deste patamar, representando 35,74% em 1980 e 37,86 em 1998.

Com relação aos encaminhamentos sociopolíticos presenciados no período que resultaram no processo de adaptação da educação superior as transformações impostas pela economia, Chaves e Camargo (s/n, p. 5) mostram que,

No início da década de 1990, com o Governo Collor, eleito em 1991 com o discurso da necessidade de “modernizar o país”, foi iniciada a reforma neoliberal sendo efetivamente implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso. A reforma do ensino superior, comandada pelo Ministro da Educação, favoreceu a redução da esfera pública e ampliação da esfera privada de forma acentuada.

Para Sguissardi e Silva Jr. (2009) no contexto de Reestruturação do Estado, a ES brasileira se tornou “pedra de toque” na formação do trabalhador e para a construção da cidadania, mas também porque o trabalho passou a ser percebido a partir de um mercado cada dia mais enxuto, complexo e apoiado nas novas tecnologias, a favor da reprodução do metabolismo do capital. Assim, como se constata, a partir da década de 1990, no Brasil tanto a educação em geral quanto a Educação Superior em particular, se assentavam nos novos valores socioeconômicos de base utilitarista que impulsionavam o mercado a exigir um novo trabalhador com formação técnica e tecnológica. A ES, principalmente a pública, teve de se reestruturar também para formar esse profissional com perfil de maior flexibilidade e multifuncionalidade para atenderas demandas do novo mercado de trabalho que emergia.

Curiosamente, a expansão da ES no decurso da década de 1990, apresenta fatos no mínimo inusitados, por serem bem diferenciados em relação a períodos anteriores. No final desta década, a maior concentração de IES estava localizada no interior do país e o crescimento da iniciativa privada se tornava similar na capital e no interior, como mostra o excerto abaixo.

Em 1994, a maior porcentagem de IES manteve sua concentração no interior do País. Neste mesmo ano, 66,9% das IES localizavam-se no interior e em 2003, este percentual não mudou muito, apresentando nível de 64,2%. No entanto, o maior crescimento percentual tanto para as IES privadas quanto para as públicas ocorreu na capital. Isto foi causado principalmente pela redução do número de IES públicas no interior, o que representou uma queda de 17,1%, por questões de reclassificação já mencionadas anteriormente. Quanto aos níveis de crescimento na iniciativa privada, estes foram bastante similares tanto na capital (165,3%) quanto no interior (158,6%). (ALFINITO, 2007, p. 10)

Este diferencial é confirmado quando se analisa a distribuição da matrícula e a taxa de crescimento dessa educação no percurso dessa década, tomando como referência de localização a Capital e o Interior por região, fica evidente inclusive a aceleração do processo.

Reitera-se, curiosamente, do total das 1.540.080 matrículas realizadas no Brasil, equivalente a taxa de crescimento de 38,0%, o país saiu dos 49,6% de matrículas realizadas no Interior, em 1990, para chegar a 51,9%, em 1998, atingindo uma taxa de crescimento de 44,5% no período, como se observa na Tabela 5.

**Tabela 5 - Distribuição da Matrícula e Taxa de Crescimento por Localização Capital/Interior segundo as Regiões – 1990-1998**

Região/ Localização	1990		1998		90/98 %
	Total	%	Total	%	
<b>BRASIL</b>	<b>1.540.080</b>	<b>100,0</b>	<b>2.125.958</b>	<b>100,0</b>	<b>38,0</b>
Capital	776.145	50,4	1.022.150	48,1	31,7
Interior	763.935	49,6	1.103.808	51,9	<b>44,5</b>
<b>NORTE</b>	<b>44.388</b>	<b>100,0</b>	<b>85.077</b>	<b>100,0</b>	<b>91,7</b>
Capital	40.332	90,9	66.138	77,7	64,0
Interior	4.056	9,1	18.939	22,3	<b>366,9</b>
<b>NORDESTE</b>	<b>247.198</b>	<b>100,0</b>	<b>310.159</b>	<b>100,0</b>	<b>25,5</b>
Capital	168.639	68,2	213.467	68,8	26,6
Interior	78.559	31,8	96.692	31,2	<b>23,1</b>
<b>SUDESTE</b>	<b>869.478</b>	<b>100,0</b>	<b>1.148.004</b>	<b>100,0</b>	<b>32,0</b>
Capital	402.596	46,3	504.440	44,2	26,0
Interior	466.882	53,7	640.564	55,8	<b>37,2</b>
<b>SUL</b>	<b>286.350</b>	<b>100,0</b>	<b>419.133</b>	<b>100,0</b>	<b>46,4</b>
Capital	94.048	32,8	120.041	28,6	27,6
Interior	192.302	67,2	299.092	71,4	55,5
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>92.666</b>	<b>100,0</b>	<b>163.585</b>	<b>100,0</b>	<b>76,5</b>
Capital	70.530	76,1	115.064	70,3	63,1
Interior	22.136	23,9	48.521	29,7	<b>119,2</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Evolução do Ensino Superior – Graduação – Brasília: 1980 - 1998.

Chama a atenção na Tabela 5 os dados correspondentes à Região Norte, pois das 44.388 matrículas de 1990, a taxa de crescimento de 91,7% (o que demonstra a carência da Região), o interior detinha apenas 9,1% dessas matrículas, chegou a 22,3% em 1998, mas em relação à matrícula total, este percentual representa uma taxa de crescimento de 366,9% no período. Ou seja, no final da década de 1990 o Interior da Região Norte apresentava um crescimento significativo de matrículas. Acredita-se que este fenômeno tem explicação na atuação conjunta das Universidades Amazônicas em expandir as suas ações e atuações para o interior, resultando na interiorização maciça da ES na Região, das Capitais para os Municípios Polos e destes para outros municípios. Nos sete estados que compõem a Amazônia Brasileira, já havia uma oferta de Cursos de ES em consolidação (Cursos de Licenciatura Plena e Curta e de Bacharelado), como detalhado no quinto capítulo. Portanto, ao longo da década de 1990 a presença de IES no interior do país já era muito forte.

No final desta década, as análises de Sguissardi (2000) mostram que a situação regional da ES se apresentava da seguinte forma: do total das 973 IES existentes, em 1998,

72% (701) estavam localizadas nas regiões Sudeste e Sul, onde também predominavam as IES privadas 630 do total de 842. Do total das 84 universidades privadas, 50 localizavam-se no Sudeste; 22 no Sul; 06 no Nordeste, 05 no Centro-Oeste e apenas 01 no Norte. Entre as 69 universidades públicas 22 estavam no Nordeste; 20 no Sudeste; 12 no Sul; 08 no Norte e 07 no Centro-Oeste. Apesar do expressivo aumento observado ao longo da década, a concentração regional se mantinha radical, além disso, a expansão/interiorização era mantida, predominantemente, pela ampliação da oferta de vagas.

Na fase do segundo mandato de FHC (1999 - 2002), o país passou a observar uma expansão considerada acintosa, pois dos 31,75% das instituições existentes em 1996, o país chegava a 2010 com um percentual de 157,92%, esse aumento expressava a dimensão da privatização da ES no país. Instalara-se em todo o país uma verdadeira rede física de IES (expansão por aumento do número de instituições), com as IES públicas de menor número.

Trata-se, se dúvida, de um avanço numérico significativo, difícil de retroagir em função das críticas, ainda que as condições de infraestrutura e trabalho continuassem precárias, como precárias continuavam a serem as bases teóricas e metodológicas da formação mantida como emergencial. Principalmente, em relação à formação de professores, chegando à enorme ênfase quantitativista presente nas decisões oficiais de acompanhamento e controle, como visto no tópico acima. Além disso, até o final do período de estudo, a oferta de ES no país ainda se apresentava como uma questão não resolvida, aliás, como ainda hoje, como se observa.

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2011, p.38).

Portanto, parece não haver dúvidas, tanto a expansão quanto à interiorização da ES apresentam relevância social, são produzidas e produzem políticas públicas e legislações específicas, estando imbricadas em reformas educacionais destinadas não apenas a este nível da educação Brasileira. Reformas que não são estáticas, mas estrategicamente projetadas, em grande medida, pela capacidade de governos em encaminhar políticas e decisões próprias,

ainda que interpostas por organismos internacionais ou por resultarem, muitas vezes, das pressões e exigências da sociedade civil e suas organizações.

Para mostrar que as reformas e políticas educacionais não são estáticas basta ver, por exemplo, o que destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 13) a respeito do que ocorreu na educação brasileira, no período.

[...] o caráter histórico da ‘centralidade’ da educação na política brasileira. Pelo menos até os anos de 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de ‘construção nacional’ e as propostas de fortalecimento do Estado. Discursos abrangentes que sustentavam propostas de reformas na economia e na política e para as quais a educação da população brasileira era considerada patamar fundamental. Foi o que ocorreu no período de 1930 a 1937 e no desenrolar do Estado Novo, nos anos de construção do regime militar, entre 1964 e a crise econômica que caracterizou o fim do ‘milagre’. Tempos em que se conjecturou sobre a construção e/ou o fortalecimento do Estado e, em seu entorno, a construção e/ou redefinição da nacionalidade educada.

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’. Tratava-se, também, de preparar e formar a população para integrar às relações sociais existentes, especificamente à demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se desenvolvia no país. Nessa história, as reformas do ensino constituíram-se e foram apresentadas como importante instrumento de persuasão. Se não chegavam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixava de convencer a audiência bem informada que, com elas, estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade.

Entretanto, na década de 1990, bem diferente das características dessa forma de encaminhar as políticas e reformas educacionais, das décadas anteriores, como também relatam as autoras (idem, ibidem, p. 15), “em revelador artigo, Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, afirma que há que se substituir a ‘ação estatal’ – burocrática e ineficiente – pela ‘ação pública’, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão [...]”. Dessa forma, por suas análises, com esta decisão o Presidente “onera assim a população e desresponsabiliza o Estado pela trágica situação da educação no país. Incorre o Presidente em um dos mais graves pecados políticos indicados por Weber: a irresponsabilidade associada à falta de objetividade”.

#### **4 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA A AMAZÔNIA LEGAL E O NORTE DO PAÍS**

Neste capítulo, analisa-se o movimento que antecedeu a interiorização da UFPA, no Pará, nas décadas de 1980 e 1990, o objetivo foi entender a particularidade dos fundamentos políticos e ideológicos e as bases legais que possibilitaram essa experiência e sua consolidação. Buscou-se no passado elementos para ajudarem a esclarecer de que forma a mesma se tornou viável como política institucional, suporte consubstanciado para a criação de duas novas Universidades Federal no Estado do Pará, uma no Oeste do Pará (2009), em Santarém e outra no Sul do Pará (2013), em Marabá, como consta no capítulo cinco.

É importante esclarecer que não se pretendeu restringir o estudo à comparação entre a expansão/interiorização da ES no Brasil de antes com a do período do estudo, pois se acredita que apenas esse exercício não ajudaria a compreender a magnitude dessa experiência de consagração do direito a educação superior no Pará, negada por anos à sua população. Com este recuo pretendeu-se situar o contexto que antecedeu e viabilizou a criação da UFPA e o seu processo de expansão/interiorização na Amazônia Brasileira, sustentação da Interiorização da ES, no Estado do Pará, *Campus* de Santarém, por se acreditar que formalmente a educação não pode ser pensada ou analisada despreendida de sua finalidade e objetivos a que se destina.

Essa opção também se deve ao entendimento sobre as ações educativas em todos os níveis não serem meros reflexos de planos ou decisões oficiais, tampouco o fracasso de ações dessa natureza pode ser visto como mero resultado de inadaptação de um estado, suas instituições e seus agentes. Pois, como visto em capítulos anteriores, entende-se que em sociedades capitalistas, muitas questões sociais e educacionais decorrem de medidas originadas externamente (nacionais e ou internacionais), não obstante todas as mediações produzidas pela sociedade, suas organizações e seus sujeitos. Entendimento que nos instigou a querer conhecer as bases históricas e políticas de sustentação da interiorização da UFPA, para esclarecer suas repercussões no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará.

#### 4.1 OS ANTECEDENTES DO PROCESSO DE EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Quando se analisa a trajetória de reconfiguração do Estado Brasileiro no período anterior ao tempo da investigação, percebe-se que antes das Reformas Pontuais Fragmentadas emergidas da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, da década de 1990, ocorreram duas grandes reformas que como visto deram sustentação à experiência expansionista da UFPA, ambas encaminhadas em períodos autoritários e com vigência longa. A primeira aconteceu durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, pós-Revolução de 1930, sob a responsabilidade do Ministro Francisco Campos e a segunda ocorreu durante a ditadura militar, em 1968, com a homologação da Lei 5.540 em 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), efetivada pelo Ministro da Educação Tarso Dutra, que estabeleceu e consolidou um modelo de universidade para o país.

O desenvolvimento da educação superior brasileira, embora tardia, teve um forte impulso com a instauração da República. Embora tenha havido sucessivas legislações sobre a matéria, as duas principais reformas (1931 e 1968) foram elaboradas em períodos autoritários (BRASIL, Anteprojeto de Lei da Educação Superior, 2005, p.4)

O estudo da literatura nos ajudou a entender de que a UFPA foi criada em 1957, a partir de um processo de expansão sob a orientação de uma reforma que representou um amplo aumento do número de universidades existente no país, na época – a Reforma Francisco Campos. E esta IES iniciou e implementou os encaminhamentos e ações para oferta de cursos de graduação fora de sede (*Campus* da Capital), sob a orientação de outra reforma, a Reforma Universitária de 1968.

Para além de tais especificidades, as diferentes concepções destas reformas, assim como as da década de 1990, estão relacionadas ao processo de ‘modernização’ do país, este vinculado à industrialização e ao seu ajuste às etapas de reprodução do capital, hoje internalizado. Portanto, acredita-se que a opção por estudá-las também se justifica para além da razão de as mesmas terem dado sustentação à experiência de interiorização da UFPA.

Contudo, a intenção não foi estagnar o movimento da história ou apenas relatar os fatos de um momento em particular, como se fossem autoexplicativos, mas analisar e entender as possíveis conexões estabelecidas entre os encaminhamentos da macroestrutura e os

diferentes momentos da experiência desta IES na Amazônia Brasileira, no Norte do país e no Estado do Pará, como se evidencia nas repercussões capturadas a partir da literatura a respeito da questão.

#### **4.1.1 Expansão e Interiorização da Educação Superior Brasileira na Reforma Francisco Campos da década de 1930**

Registros como os de Oliveira (2001) e Shiroma (2004), dão conta de que a trajetória histórica de reformas da ES Brasileira não é um fenômeno recente, como não são recentes as imposições e interposições capitalistas sobre o país e suas instituições. Trata-se de um processo de intensa transformação diligenciado pelo modo de produção capitalista e concretizado através de acordos, pactos e convênios como os estabelecidos pelo governo brasileiro, conhecidos por acordos MEC-USAID<sup>24</sup>, consolidados na década de 1950, que influenciaram inclusive a Reforma Universitária de 1968.

Analisando a História brasileira, constata-se que em âmbito regional só na década de 1930, a Região Amazônica e as demais regiões do país foram pensadas em termos de integração a um Estado Nacional, como se observa no recorte abaixo.

[...] A discussão sobre os destinos da Amazônia retorna à pauta da mídia após a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas inicia o processo de reforma do Estado brasileiro. Vargas queria construir um aparelho de Estado nacional politicamente centralizado, em oposição ao sistema estabelecido pela República Velha, em que reinavam oligarquias regionais que tratavam cada Estado da federação como uma espécie de feudo. Com Vargas, pela primeira vez a Amazônia e demais regiões brasileiras seriam, nos anos seguintes, pensadas em termos de integração a um Estado nacional. (ARBEX JÚNIOR, 2005, p. 33),

Curiosamente, essa proposta de integração surge sob o jugo do modelo de administração burocrática, resultante do quadro de aceleração da industrialização brasileira, quando o Estado passou a assumir papel decisivo na economia, inclusive intervindo no setor produtivo de bens e serviços. Com o objetivo de realizar a modernização administrativa do país, em 1936, o Estado criou o Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, uma tentativa de formação da burocracia nos moldes weberianos (Administração dos

<sup>24</sup> A *United States Agency of International Development/USAID* firmou com o Governo brasileiro, desde a década de 1950, convênios centrados na capacitação técnica e no aumento da produtividade, aplicando a ideologia do ‘progresso empresarial, segundo Vieira (1982). Em 1965, estabeleceu alguns acordos com o objetivo de elaborar um plano de reestruturação das IES brasileiras e a formação de um ‘quadro de técnicos’ em planejamento educacional que o levasse adiante, pelas análises de Cunha (1988). Essa visão economicista foi cristalizada no conhecido “Relatório Meira Matos”, que resultou do trabalho de uma Comissão criada em 1967, pelo governo do General Costa e Silva, para proceder ao diagnóstico da Universidade Brasileira.

Recursos Humanos), pautada no princípio do mérito profissional. Na época foi instituída a função orçamentária enquanto atividade formal com vinculação ao planejamento, com forte influência no sistema educacional. Essas decisões representaram no país a emergência de um capitalismo moderno e a queda do coronelismo, dando lugar ao clientelismo e ao fisiologismo.

Percebe-se que desde as primeiras décadas do século XX, o Estado Brasileiro já se apresentava como o articulador central da política educacional tanto para a Educação Básica, quanto para a Educação Superior, e, mais, já era influenciado por um ideário externo ao país, ou seja, ao que parece desde esta época esse processo só tem se ampliado no país.

No campo da ES, experiências relacionadas à expansão do número de IES são fortemente observadas no país a partir da década de 1920, desde a criação da Universidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, instituída através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (FÁVERO, 2000, p.12).

No período, as reformas da educação eram superestimadas, por serem entendidas como possibilidade de reforma da sociedade (SHIROMA, 2004). Na década de 1930, era criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402/1930), com a finalidade de desenvolver atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente antes os assuntos relacionados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Ao criar este Ministério, o presidente Getúlio Vargas<sup>25</sup> nomeou como seu primeiro titular o Ministro Francisco Campos que assumia com a responsabilidade de reformar a educação. Com essas decisões o Governo queria garantir a adaptação da educação às novas diretrizes educacionais que lhes dariam formas bem mais definidas. Vale destacar, em 1953, com a autonomia dada à área da saúde, era criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1931, uma série de Decretos dava materialidade à Reforma Francisco Campos, primeira reforma educacional de caráter nacional a apresentar formalmente uma estrutura orgânica ao Brasil, instalada com o objetivo de implantar o modelo de educação visto como

---

<sup>25</sup>Este governo marca uma etapa da História do Brasil - o fim da República Velha. Getúlio Vargas foi presidente do Brasil em dois períodos, o primeiro de 15 anos ininterruptos (de 1930 até 1945), período dividido em 3 fases: de 1930 a 1934, como chefe do "Governo Provisório"; de 1934 até 1937 como Presidente da República do Governo Constitucional, eleito pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934; e de 1937 a 1945, governou como presidente-ditador durante o Estado Novo implantado após um golpe de Estado. No segundo período, foi eleito pelo voto direto do povo e governou o Brasil, por 3 anos e meio: de janeiro de 1951 até agosto de 1954, quando se suicidou.

necessário à sua modernização. Entendiam as autoridades brasileiras que essa era a única forma de tirar o país do atraso cultural e econômico em que se encontrava.

Com a Reforma Francisco Campos, novos e fortes avanços foram observados na Educação Superior Brasileira, principalmente após a aprovação dos Decretos de nº 19.850 que criou o Conselho Nacional de Educação e o de nº 19.851, aprovado em abril de 1931 que criava o Estatuto da Universidade Nacional. Este Decreto definia o conteúdo dos cursos de ensino superior, as carreiras docentes e dava preferência ao ensino universitário, como se observa desde o seu prólogo.

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Como finalidade do ensino superior consta no referido Decreto de que,

O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaisquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, em fim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Art. 1º)

A partir da aprovação deste decreto (Decreto nº 19.851/1931), o Governo Brasileiro instalava o Regime Universitário, sob a inspiração do Ministro Francisco Campos. De um ponto de vista político e educacional ficava evidente que a preocupação do Governo era desenvolver um ensino superior mais adequado à modernização do país, principalmente em atenção à formação de uma “elite” para a sociedade e à capacitação de brasileiros para o trabalho.

Entretanto, para Moraes (1992), o que era entendido por elite<sup>26</sup> pelo Ministro vinculava-se à ideia de "saber" — um saber instrumental cuja função era dar direção e sentido à nação, porque o Ministro acreditava que a ordem política e jurídica era também "usina e mercado". Diz a autora (idem) que o esforço do Ministro para "cercar" de todos os lados a

---

<sup>26</sup>Em referência a seus estudos anteriores, Moraes (1992, p. 304) afirma, “[...] é possível aproximar a concepção de elite de Francisco Campos à de "classe política", de Mosca e de "elite", de Pareto. Tal como os dois teóricos, também Campos vincula esse conceito a uma determinada visão de organização política da sociedade que encontraria nas elites o agente de direção e de orientação das decisões coletivas”.

educação das elites, inclusive a sua formação moral, tornava mais compreensível à dependência da segurança do Estado e da Nação à educação, a quem caberia abrir caminho rumo à modernização do país. Como se vê, tratava-se da instalação de uma visão de organização política da sociedade.

A primeira medida da reforma foi a “organização técnica e administrativa das universidades”, como visto acima, os institutos isolados deveriam reger-se por seus respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto da Universidade e a partir dessas diretrizes a universidade deveria se organizar em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras.

Instalava-se no país a ideia mais próxima do que viria a ser a universidade brasileira, particularmente, em termos de sua estrutura organizacional e de funcionamento. Do ponto de vista da organização acadêmica, instalava-se na ES a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Antes essa questão não estava presente nas IES, pois, ainda que já houvesse referência à pesquisa e ao ensino, isso era entendido como uma tarefa para o Professor Catedrático, por ser este contratado como dedicação integral.

Para Cunha (2003), o Estatuto das Universidades Brasileiras estabeleceu os padrões de organização para as IES de todo o país, instalando instituições universitárias e não universitárias. Entendimento reiterado por Cury (1997), para quem a Reforma Francisco Campos,

[...] instituiu o Estatuto das Universidades no Brasil, que apresentou um modelo organizacional, administrativo e didático para as IES, fossem federais ou equiparadas, nos termos de sua exposição de motivos. Com isso, determinou-se uma “preferência a um sistema universitário, ainda que permitindo a oferta de ensino superior em institutos isolados. Mas é importante assinalar que aqui se estabelece uma relação entre este modelo e o que viesse a ser criado como educação superior”.

O Estatuto da Universidade é considerado como um dos marcos estruturais regulatórios da Educação Superior no Brasil que vigorou até a promulgação da Lei nº 5.540/1968 que reformou a ES, por iniciativa do regime militar instalado no país em 1964. Pelas suas diretrizes, a universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três); a administração central de cada universidade seria composta do Conselho Universitário e do reitor; o corpo docente seria constituído de professores catedráticos e os privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após dez anos de exercício no cargo e aprovação em concursos de títulos; a admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente de aprovação nos exames vestibulares, além da

apresentação, pelos candidatos, de certificado de conclusão do curso secundário e de prova de idoneidade moral; todo curso superior de instituição privada, universidade ou não, precisava ser credenciado pelo Ministério da Educação para que os diplomas outorgados pudessem ser registrados nos órgãos estatais competentes e, assim, adquirirem a eficácia de propiciarem o exercício de profissões regulamentadas em lei.

Em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros assumia a responsabilidade de elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. A partir dessa decisão lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>27</sup>, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira, dentre outros. O Manifesto propunha ao Estado que fosse organizado um plano geral de educação pautado na bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. As diretrizes contidas neste Manifesto influenciaram fortemente as políticas educacionais do país, deu sustentação ao texto da LDB aprovada em 1961 e influenciou muitas produções sobre educação até os dias atuais. Ressalta-se, nessa época a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

No período entre 1934 e 1945, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, também promovia uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário, porém a sua base de sustentação estava nas diretrizes da Reforma Francisco Campos, estabelecidas em 1931. Assim o Brasil implantava as bases da educação nacional.

Neste cenário, o novo e o velho se conjugavam, entretanto foi a partir do Estatuto da Universidade, quando a oferta de ensino superior passou a ser pensada considerando-se um sistema universitário. Estudos de Cury (1997) mostram que na época, o Conselho Nacional de Educação – CNE assumiu a função de gerir a organização didática de todas as universidades, oficiais ou equiparadas. Com base no art. 4º do referido Decreto, as universidades passavam a ter direito de escolher representantes com assento no referido órgão consultivo e de assessoramento ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

---

<sup>27</sup>Este Manifesto foi um documento escrito e divulgado em 1932, no contexto da preparação da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, com o sugestivo título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo”, considerado o marco inicial da preocupação com um projeto nacional de educação, com visão sistêmica, de totalidade. Seu lançamento foi precedido pela realização, em Niterói, da V Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha entre seus objetivos, conforme atestava Fernando de Azevedo, ‘apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição’, na época. (Plano Nacional de Educação/FNE – Planejamento Educacional no Brasil, 2011, p.3). O manifesto expressava os princípios básicos da educação moderna e científica, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o plano nacional de educação, portanto, uma política educativa que além da defesa da Escola Nova, defendia a escola laica sob a responsabilidade do Estado. Suas diretrizes influenciaram a Constituição de 1934.

Com a Constituição de 1934, introduziam-se no país princípios democráticos de inspiração liberal, com isso, a educação passava a ser afirmada como direito de todos; garantia-se a liberdade de ensino e a liberdade de cátedra; a gratuidade e obrigatoriedade do ensino (graduais e extensivas à universidade); passou-se a discutir sobre a criação de fundos especiais para a educação e de bolsas de estudo.

Esta Constituição atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação, pela primeira vez se tornava possível discutir o tema do direito à educação no país: primeiro, sobre o aspecto da afirmação jurídica do direito do cidadão; depois pela previsão de recursos para a garantia desse direito; e, finalmente, porque a obrigatoriedade escolar definia de quem era o dever público com a educação, nascia desse contexto à ideia da educação como "direito público subjetivo".

Alguns eventos da época merecem destaque como a fundação da Universidade do Brasil, em 1937, que previa a Faculdade Nacional de Educação, criada pelo Decreto Leinº. 1.190, de 04 de abril de 1939, com a denominação inicial de Faculdade Nacional de Filosofia que abrigava os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História. A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) - órgão do Ministério da Educação e Cultura, através da Lei Federal de nº 580 de 30 de julho de 1938, cuja denominação anterior era Instituto Nacional de Pedagogia, criado em 13/01/1937. Ressalta-se, no início o INEP foi administrado por Lourenço Filho e Murilo Braga, presidente e vice, respectivamente e tinha por objetivo constituir-se como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Também foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) - instituído pelo Decreto Federal nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, ambos vistos como marcadores da atuação clara do Estado no campo da pesquisa e da pós-graduação no país.

Vale lembrar que com o golpe de 1937, que instalou o Estado Novo, nem tudo se perdeu, principalmente em relação à educação superior. Neste contexto, os encaminhamentos da Constituição de 1934 foram fortalecidos na Constituição de 1946, o papel assumido pelo Estado e seus governantes se tornava mais claro. No texto constitucional constava: “competete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, letra d, inciso XV)”. Dessa forma, caberia à união interferir política e pedagogicamente tanto na educação pública como na privada, tornando homogêneos os currículos ou regulando a educação em todos os níveis e modalidades. Esta Constituição reforçou que o ensino superior de todo o país passava a ser reorganizado sob a orientação da reforma, principalmente, em relação à adoção do novo regime - o Regime Universitário.

Vale lembrar que a Constituição de 1946 definiu que, "na execução do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, a União aplicará, durante pelo menos vinte anos consecutivos, quantia não inferior a três por cento de sua renda tributária" (Art. 119). A execução deste plano ficou a cargo da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA, que não foi capaz de quebrar o descaso vivido pela região, tampouco apresentou soluções que ajudassem a superar as dificuldades impostas pela falta de opção econômica e de comércio nacional e internacional para os produtos amazônicos. Nesta época também foi criado o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), uma resposta do presidente Getúlio Vargas à população, expressa na tentativa de se instalar em Manaus um instituto internacional de pesquisa, que se tornou conhecido como Instituto Internacional da Hileia Amazônica, com o suporte da UNESCO.

O Decreto 31.672 de 29 de outubro de 1952 criou o Inpa (sic) e sinalizou a preocupação do estado brasileiro (sic) com o homem, a ciência e a segurança nacional. Esse decreto definiu como finalidade do Inpa (sic) "o estudo científico do meio físico e das condições de vida da região, tendo em vista o bem estar humano e os reclamos da cultura, da economia e da segurança nacional" (VAL, 2006, p2).

Na década de 1950 (quando ocorreu a aceleração do ritmo de desenvolvimento no país), com a aprovação da Lei nº 1.254 de 4 de dezembro de 1950, o Sistema Federal de Ensino Superior foi regulamentado. Os encaminhamentos dessa Lei possibilitaram que estabelecimentos públicos municipais e estaduais e os particulares subvencionados pelos poderes públicos, fossem, gradativamente, transformados em públicos federais, mediante incorporação, instalava-se no país um fenômeno que ficou conhecido por federalização das escolas isoladas, que resultou na criação das universidades federais.

[...] 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 [...]. (GOMES, 2008, p. 60).

Com a federalização o Governo esperava o reconhecimento do valor implícito de se ter a presença da União nas unidades federadas de todo país. Sua materialização passou a ser observada na presença de universidades federais em todos os Estados Brasileiros, uma pelo menos em cada estado. Neste contexto nascia o conceito de interiorização como entendido ainda hoje no campo da ES pública, porque a partir desta época a ES pública foi expandida para o interior do país, inclusive, para as regiões mais longínquas como Amazônia e nesta o estado do Pará.

Foi na efervescência desse processo expansionista que ocorreu a criação e instalação de Universidades Federais de Ensino Superior (IFES) no interior da Amazônia. Na época, na vastidão geográfica da região foram criadas as primeiras duas IFES no Estado do Pará, localizadas na capital Belém: a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), em 1945; e, doze anos depois, a Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1957, como se constata no Quadro 6.

**Quadro 6 - A Composição do Sistema Federal de Ensino Superior na Amazônia - 1985**

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

FONTE: Dados do diagnóstico realizado no Pará em 1985, para elaboração do I Projeto Norte de Interiorização da UFPA – 1986/1993.

Percebe-se que mesmo a FCAP sendo criada em 1945, foi só a partir da década de 1950 quando a presença de IFES na Amazônia se tornava uma realidade gradual e contínua na região. Não por acaso, pois, como mostram estudos de Fávero (2006, p. 29), a partir dessa década também se tornava mais evidente o cenário das exigências por desenvolvimento à sociedade brasileira, como mostram suas análises.

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país.

Como se constata, o Governo Brasileiro respondia aos apelos da economia, por seu processo de industrialização, criando uma rede de universidades federais no país. Ancorada nestes encaminhamentos, ocorria no país uma forte expansão de vagas e aumentava o número de estabelecimentos, principalmente, estabelecimentos com características de universidades. Nas universidades, a preocupação não era mais apenas com o ensino, a atenção se voltava para a dupla função: ensino e pesquisa, constante, desde a década de 1930, no Artigo 32 do Decreto nº 19.851/1931 (Estatuto da Universidade).

[...]

Art. 32 - Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, há um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências. [...]

Percebe-se que a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa já era contemplada no movimento da década de 1920, que deu origem às universidades brasileiras. Pelos estudos de Gomes (2008, p. 47), “Ribeiro (2002) e Morosini (2005) explicam que a universidade simplesmente ocupou o espaço dos cursos superiores, no período compreendido entre 1930 a 1968 [...]”.

Estudar o assunto, nos fez ver que a presença de IFES na Amazônia Brasileira é recente e a criação destas IES evoluiu de forma gradual e lenta, contudo, mais recente ainda é a história de interiorização dessas IFES no interior dos Estados Amazônicos. Portanto, a forma como são conhecidas hoje as IFES brasileiras só foram criadas a partir das orientações emergidas da Reforma Francisco Campos (Reforma da década de 1930), como visto. Mas foi a Reforma Universitária implantada no país, em 1968, em plena ditadura militar, que deu sustentação à expansão da ES para o interior dos Estados Brasileiros da Região Amazônica.

#### **4.1.2 Expansão e a Interiorização da Educação Superior Brasileira no contexto de instalação da Reforma Universitária de 1968**

O país chegava à década de 1960 ainda vivendo a euforia da ideologia desenvolvimentista do governo Getúlio Vargas. Mas, em função da inadequação do modelo ocorreram sucessivas tentativas de reforma da ES, sem sucesso, como no Governo de Juscelino Kubitschek (JK – 1956- 1961), que adotara essa ideologia no seu Plano de Metas, concretizado no Programa de industrialização e modernização do país, cujo lema era "cinquenta anos em cinco". Dizia este governo que o objetivo maior e final desse Plano de

Metas era a elevação do nível de vida da população, o que justificava o investimento em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento econômico, principalmente, em infraestrutura como: indústrias, rodovias, hidrelétricas e aeroportos, o Plano não deu certo.

Em relação ao campo da educação, entendia o governo que a educação profissionalizante deveria integrar o homem na almejada civilização industrial, por isso, o ensino secundário apresentava maiores possibilidades de opções, além do tradicional acesso ao ensino superior. Desse modo, mesmo sendo premente a necessidade de aprimorar professores, técnicos, administradores e inspetores daquele nível de ensino, era valorizada a preparação de técnicos de nível médio para trabalhar na indústria, no comércio, na agricultura e mesmo no magistério primário. Além disso, difundia-se que os estudos predominantemente intelectuais deveriam ser reservados apenas àqueles brasileiros que demonstrassem ter "vocação" para seguir o caminho da Educação Superior.

Como parte da sua reforma administrativa JK criou comissões especiais como a "Comissão de Estudos e Projetos Administrativos", cujo objetivo era realizar estudos para simplificação dos processos administrativos. Instalou também as reformas ministeriais, sendo criada com esta finalidade a "Comissão de Simplificação Burocrática", cuja responsabilidade era elaborar projetos direcionados para reformas mais globais de descentralização dos serviços públicos, com forte influência na educação em geral e na educação superior em particular.

Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024 a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDBEN), encaminhada desde 1948. Esta Lei deu atenção à liberdade de ensino e de seu reconhecimento, além disso, garantiu a representatividade dos estabelecimentos autorizados nos Conselhos Estaduais, mas instalou na educação uma política de reconhecimento e controle institucional. Pelas análises de Gomes (2008, p. 45),

Seu art. 14 previa o reconhecimento e a inspeção do sistema privado de ensino superior, como competência da União. Seu art. 9º descrevia a competência do então Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1961 [...]. O Parecer CFE/Conselho de Ensino Superior (CsEnS) nº 92, de 04 de abril de 1963, definia que a criação e a expansão de cursos deveria ser chancelada pelo próprio CFE ou pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), quando fosse o caso, respeitando-se, em qualquer hipótese, a liberdade de iniciativa [...].

Percebe-se que o Estado, através do CFE, assumia o controle da educação. Neste cenário, o paradigma gerencial se mostrava compatível com o monopólio estatal na área produtiva de bens e serviços, paradigma que orientou inclusive a expansão da administração indireta, uma tentativa de "flexibilizar a administração" pública. O objetivo era atribuir maior

operacionalidade às atividades econômicas do Estado Brasileiro na qual a educação passava a assumir um papel importante. As mudanças ocorridas focalizavam ora a modernização, o progresso, o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do país e ora difundiam o desenvolvimento da cidadania e dos direitos dos brasileiros.

Com o golpe militar de 1964, a ênfase nacional-desenvolvimentista do período dos governos militares (1964-1985) reforçou o papel dos economistas no encaminhamento da educação nacional. É importante lembrar que foi durante o período de estabelecimento da aliança liberal que se tornou conhecida como “Aliança para o Progresso”, fundada a partir de 1961, nos termos da “Carta de *Punta Del Este*”, base das determinações da Ditadura Militar, que a doutrina da reforma da universidade brasileira tomou forma, expressa em dois Decretos-Leis (nº 53/66 e 252/67) e na Lei nº. 5.540, de novembro de 1968, como informa Cunha (1988).

Mas, vale lembrar também que a instauração do regime militar, em 1964, não representou a interrupção da ideologia desenvolvimentista no país, pelo contrário, os militares acrescentaram a essa ideologia a Doutrina de Segurança Nacional, mesmo porque difundiam a “necessidade” de ser assegurada a soberania do país, para isso, se tornava imperativo proteger as suas fronteiras.

Em relação à Amazônia, em 1966, instalando um discurso nacionalista no país o presidente Castelo Branco, passou a defender que era preciso “Integrar, para não entregar”, usando esse slogan os governos militares criaram, implantaram e incentivaram vários planos para o interior da Região Amazônica, destacando-se: investimentos no potencial energético; abertura de rodovias; projetos agropecuários; de mineração e projetos voltados para a colonização induzida, esse movimento contribuiu para tornar a educação um instrumento imprescindível para a região, em particular a de nível superior.

Pelas análises de Amorim, Castro, Machado e Oliveira (2012) o projeto geopolítico de ocupação territorial implantado durante o período da ditadura militar (1964-1985) na Amazônia, foi claramente definido em consonância com o capitalismo nacional e internacional, apresentando resultados predatórios e perduráveis. Para estes autores (idem), os discursos militares defendiam que era preciso integrar a Amazônia ao resto do País, pela unificação nacional e o governo argumentava sobre a “necessidade” de proteção da floresta contra a “internacionalização” e a possibilidade de invasão comunista.

Desse modo, pode se dizer que pela força de um discurso nacionalista, os militares realizaram várias obras de infraestrutura para a ocupação da Região Amazônica, entre as quais a principal e também a mais conhecida foi à Rodovia Transamazônica. Com esta

finalidade, após a homologação da Lei de nº 5.173 de 27 de outubro de 1966, o governo extinguiu a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia - SPVEA e criou a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, alterando o conceito de Amazônia Legal principalmente para fins de planejamento.

Consta no Art. 3º desta lei que o “Plano de Valorização Econômica da Amazônia teria como objetivo promover o desenvolvimento autossustentado da economia e o bem-estar social da região, de forma harmônica e integrada na economia nacional”. Entende-se que dessa forma era fortalecida a necessária presença da ES na região, para formar a mão de obra exigida no encaminhamento desta questão. Também porque, no período, os Amazônidas que tinham acesso à educação superior, principalmente a pública, eram aqueles cujas famílias tinham posse para deslocá-los aos grandes centros urbanos: as capitais dos estados da Região.

A partir das políticas encaminhadas pelos diferentes governos militares, emergia um forte processo de expansão com o predomínio da iniciativa privada, mas também, ainda que de forma acanhada a interiorização da ES Pública através das IFES, passava a ganhar forma, força, mobilidade e materialidade, passando a compor as políticas de regionalização desse nível de ensino. Como se constata, contraditoriamente, este processo foi encaminhado por um Estado autoritário que oportunizou o acesso ao ensino superior a muitos brasileiros, não apenas do Norte do país, do Estado do Pará e do município de Santarém, mas para todo o país.

Neste contexto ditatorial, principalmente na fase inicial de ajustes, ocorreram várias reformas no campo educacional que fizeram com que a Educação Brasileira sofresse uma drástica inflexão na política da época, como mostram estudos de Fonseca (2009, p. 159-160).

Com a instauração do governo militar, o Plano (1963-1965) foi revisto, com o objetivo de adequá-lo à realidade brasileira, tal como a compreendia o novo governo. As metas seriam fixadas, rigorosamente, pelo “estabelecimento de ações e de recursos financeiros para vencer os déficits de educação plenamente justificáveis” (Brasil/MEC, 1965, p. 21). A gestão educacional passou a ser orientada pelo Decreto governamental n. 200, de 1967, que deflagrou uma reforma administrativa em todo o serviço público brasileiro. No Ministério da Educação, o processo foi iniciado pela Reforma n. 666.296/70, desdobrada em uma série de outras ações ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Vale destacar que, como se observa nos estudos e análises de Barcellos (2012, p.9),

Boa parte das reformas de ensino militar foi balizada por recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados aos Estados Unidos, como o Relatório Atcon e o Relatório Meira Mattos do Ministério da Educação Nacional. Incorporavam-se compromissos da Carta de Punta Del Leste (1961) e do Plano

Decenal da Educação da Aliança para o Progresso. Eram os acordos MEC-USAID que tinham nos intelectuais orgânicos do regime, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, as bases de apoio para o regime. Suas reflexões serviram também para uma perspectiva economicista em educação, confirmada pelo Plano Decenal de 1967. O planejamento da educação torna-se coisa de economistas.

Sobre a questão, Fonseca (idem) reitera que através de parceira estabelecida entre o Ministério da Educação Brasileiro e a USAID, desde o início da década de 1960, era estabelecida a modernização do ensino superior brasileiro, com base nos padrões vigentes nos Estados Unidos (EUA). Entende a autora que neste período, outras agências de cooperação técnica e de financiamento se tornaram parceiras do Brasil, como o Banco Mundial (BM) que na década de 1980 desempenhou um papel decisivo na Agenda Educacional do País.

Só para lembrar, na época o país conviveu com governos ditatoriais de cinco generais na Presidência da República: Humberto Castelo Branco (1964 - 1967); Arthur da Costa e Silva (1967 - 1969); Emílio Garrastazu Médici (1969 - 1974); Ernesto Geisel (1974 - 1979); João Baptista Figueiredo (1979 - 1985). Estes generais pautaram seus governos na centralização do poder, impondo a sociedade e a educação brasileira os rigores do regime ditatorial que vigou por longo tempo no país.

No período, o Estado Brasileiro assumiu a tarefa de organizar a educação, tomando por base às políticas de desenvolvimento econômico dos diferentes governos ditatoriais, as autoridades instituídas estabeleciam os fundamentos da política de ciência e tecnologia, tomando as universidades públicas e os institutos públicos de pesquisa como base de sustentação desse projeto, o que justificava também a necessária expansão da ES.

Em 1962, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) assumia uma função central na formulação e conclusão da política para o ensino superior, interferindo por meio de suas análises inclusive na liberalidade do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa interferência perdurou por longo tempo, a ponto de no ano de 1977, terem sido suspensos novos credenciamentos de IES, questão retomada somente a partir do ano de 1978.

Mas, no período “houve uma explosão de matrículas nos cursos de graduação, passando de 95.700 em 1960 para 425.500 em 1970 e 1.377.286 em 1980”. Só no setor público (estadual e federal) o aumento foi de 53.600 para 210.600 alunos entre 1960 e 1970 e, dez anos mais tarde, atingia 492.200, diz a autora (idem, p. 4), para quem esta expansão nas matrículas teria ocorrido em função de um maciço investimento federal.

Assim, a Educação Brasileira em geral e a Educação Superior em particular, passavam assumidamente a ser difundida como motor propulsor das mudanças e transformações

projetadas para a sociedade, com vista ao progresso e o desenvolvimento do país, em todas as regiões, diga-se progresso e desenvolvimento econômico e não o almejado pela população. Na época, dois fatores se tornaram importantes, por marcarem a educação superior no período, à crise da universidade e a necessidade de qualificação dos recursos humanos exigidos pelo mercado de trabalho. As análises de Costa (2006, p. 1), mostram que isso contribuiu para que,

[...] A expansão de novas vagas para esse nível de ensino passasse a ser um desafio para o Estado na tentativa de resolver o problema dos ‘excedentes’, tanto que vários estudos foram encomendados pelo Governo Militar. De modo geral, pode-se afirmar que tais estudos preconizaram estratégias de racionalização de flexibilização e de contenção de investimentos para a educação superior. Assim, a expansão de vagas ocorreu pela alternativa da privatização do ensino, poupando o Estado de investimentos substantivos na educação. A emergência vigorosa da ideia de um ensino superior privado como alternativa capaz de amenizar as reivindicações sociais por educação superior, na época, propiciou a implementação de um segmento de “instituições” de ensino superior — IES privadas — ou de organizações, como profere Chauí (1999), na década de 1970, com um perfil empresarial mercadológico, perfil que as diferenciava das universidades confessionais então existentes, por assumirem uma identidade marcadamente privada e com fins lucrativos.

Na Amazônia, particularmente no Estado do Pará, diferente do que já ocorria em outras regiões do país, essa expansão representou o acesso de paraenses à ES pública, mesmo se apresentando como insípida do ponto de vista das condições infraestruturais. Foi, sem dúvida, o primeiro passo para um processo que se consolidou, posteriormente na Região Oeste do Pará, em Santarém, a partir da decisão da UFPA em interiorizar a sua atuação, com a oferta de cursos de Licenciatura de Curta Duração<sup>28</sup>, via Núcleos de Educação<sup>29</sup>, unidades ligadas ao então Centro de Educação da instituição, instaladas em vários municípios paraenses.

---

<sup>28</sup> Formação procedida em cursos de formação profissional específica e para carreiras também de curta duração que exigiam profissionais com alguma habilitação. Essas licenciaturas foram extintas pela lei n. 9.394/96, eram cursos superiores com duração mínima de 1.200 horas que habilitavam para o exercício do Magistério no Ensino de 1º Grau. Com estudos adicionais, este profissional poderia lecionar até à 2ª Série do Ensino de 2º Grau. Cf. Lei n. 5.540/1968: Art. 23, §1º e Lei n. 5.692/1971: Art. 30, § 2º, alínea b. De acordo com o Parecer nº. 895, de 09/12/1971, que efetivou as licenciaturas de curta duração para o 1º grau em: Letras, Ciências e Estudos Sociais. Esses cursos foram criados visando atender às determinações da Lei nº. 5.692, de 11/08/1971, que exigia uma formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado em expansão com tecnologia avançada. A finalidade das licenciaturas curtas não era criar pesquisadores, mas executantes aptos de um saber vindo de fora.

<sup>29</sup> Núcleos destinados à preparação de docentes do de 1º e 2º graus de ensino. Os Núcleos de Educação estavam sediados em municípios do Estado do Pará e dos então Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, sob a responsabilidade conjunta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e do Centro de Educação (CE), projetados para subsidiar o III Plano Setorial de Educação e Cultura. (Elaborado com base nos estudos de Freitas, 2005).

Nesta primeira experiência, esta IFES ainda não tinha uma política institucional de expansão própria, ocorreu mais para atender a política de formação de professores do Governo Federal – formação para professores da Educação Básica. Portanto, a UFPA deu início o seu processo de interiorização no contexto de retração dos direitos imposto pela ditadura militar, no período (1968 a 1978) em que a expansão via oferta de vagas era crescente no país.

Contudo, apesar deste movimento ser representativo do ponto de vista quantitativo, foi insuficiente para atender a demanda do país, porque ao contrário do ocorrido nos países europeus do México e Argentina, onde o ingresso nas universidades públicas se tornou livre para todos os egressos do ensino secundário. No Brasil, era observado o sistema de limitação de vagas em IES públicas, pela ocorrência do processo seletivo, via vestibular. Além disso, a demanda excedente acabou se tornando ainda mais propício à iniciativa privada, que cresceu aceleradamente no período, tanto em termos absolutos como relativos.

Entretanto, vale lembrar que para compreender o suporte de sustentação desse processo no país, pensou-se ser necessário retroceder e analisar o movimento que antecedeu o período para conhecer as suas bases fundantes. Sobre a questão estudos de Souza (2001, p. 16) dão conta de que,

[...] a vitória da tese da descentralização do ensino superior brasileiro, dentro, aliás, do espírito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posta em vigor em 1961. A regionalização também citada como interiorização do ensino superior foi responsável pela federalização de inúmeros cursos isolados, estaduais ou privados, e sua reunião em novas universidades, que apesar de seu grande número não conseguiram suplantar a massa de institutos isolados, que continuavam a proliferar no sistema de ensino, notadamente em 1970.

Fica evidente de que neste cenário o predomínio privado revelava claramente a falta de políticas públicas para suprir parte significativa das demandas por educação superior pública. Além disso, em 1967, o governo militar instalava uma série de reformas, com a aprovação do Decreto-Lei 200/1967, como mostram registros contemplados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, dispondo sobre a organização da Administração Federal e estabelecendo as diretrizes para a instalação da Reforma Universitária de 1968.

As reformas operadas a partir da aprovação deste Decreto-Lei representariam um marco na tentativa de superação da rigidez burocrática anterior, momento histórico considerado como a primeira experiência de administração gerencial no país. Na verdade, tratava-se de um movimento cuja finalidade era encaminhar a mais marcante reforma na história da Educação Superior Brasileira. Com a aprovação da Lei nº 5.540, em 1968, o

governo criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, cuja função era revisar a legislação e dar andamento jurídico às propostas da reforma para o ensino superior, como se observa.

Para dar resposta a esses ambiciosos objetivos, o governo constituiu um Grupo de Trabalho encarregado de, no prazo de 60 dias, ‘estudar a Reforma da Universidade Brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o país’(BRASIL. Decreto nº 63.397, de 02 de julho de 1968).

Assim, em um período analisado como nefasto para a história do povo brasileiro, contraditoriamente, sob a égide das mudanças políticas e sociais produzidas pelos governos militares, numa perspectiva nacionalista de desenvolvimento, o Estado Brasileiro a partir de um cenário onde o “milagre econômico brasileiro” conciliava expansão industrial; facilidade de crédito; política salarial de contenção e controle da inflação em torno de 23% ao ano que somados à instalação da censura no país com a aprovação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) que fechou o Congresso, extinguindo o habeas corpus e endureceu a censura à imprensa, instalava as bases e as determinações estruturantes da Reforma Universitária, cujas características como destaca Fonseca (2009, p. 159-160) eram:

[...] ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; criação de grupos-tarefa para gerir as ações transitórias e descentralizadas; participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que já cooperava com o Ministério desde a década de 1960. Posteriormente, fizeram-se presentes outras agências de cooperação técnica e financiamento – o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) [...].

Em uma visão mais ampla acerca do processo da reforma, embora os diferentes elementos constituintes da Reforma Universitária não surgissem de modo inteiramente concomitante, seu ideal se consolidou em um modelo integrado bastante semelhante em toda a América Latina. As análises mostram que entre os países latinos o que diferiu foi à época, quando se iniciaram as reformas e o como procederam em relação ao sucesso relativo que lograram na concretização de seus diferentes aspectos.

No Brasil, com a reforma era estabelecido um cenário altamente contraditório e complexo, mas os seus encaminhamentos mudaram radicalmente a face da ES Brasileira, principalmente em relação a sua oferta no interior de todas as regiões e estados do país,

garantindo sua oferta mesmo em espaços recônditos como o Amazônico e o Paraense e a ampliação do número de IES. Além disso, o estudo mostra que,

A Lei de 1968 foi acompanhada de uma série de anteprojetos: Estatuto de Magistério Superior Federal; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; incentivos fiscais e adicional do Imposto de Renda para o financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional entre outros. Se a nova Lei, por um lado, modernizou e profissionalizou as universidades públicas, acoplando-as a um sistema de pós-graduação e de financiamento da pesquisa, por outro, permitiu que a forte demanda por educação superior se fizesse pela expansão desordenada do setor privado (BRASIL, Anteprojeto de Lei da Educação Superior, 2005, p.6).

Este conjunto de medidas produziu um processo ímpar na história da ES Brasileira. Para a autora referida (idem, p. 6), essa reforma foi “[...] a última grande reforma do ensino superior ocorrida no país, após mais de uma década de intenso debate público e de agitação estudantil, iniciada com a discussão da LDBEN, aprovada em 1961”, que por apresentar defasagem desde o início teria revelado a necessidade da aprovação de outra legislação que orientasse a educação no país. Deste vácuo teria resultado a aprovação da Lei nº 5.540, em 1968 que instalou a Reforma Universitária e da Lei de nº 5.692, em 1971 que instalou o Ensino de 1º e 2º Graus no País.

Mas, também é importante que se entenda que com a Reforma Universitária foram encaminhadas pelo governo várias medidas no campo da ES que produziram um amplo, profundo e desordenado processo de expansão. O estudo mostra que entre 1968 e 1971 foram criadas 17 novas universidades públicas (9 federais, 6 estaduais e 2 municipais) e entre 1968 e 1975, 10 universidades privadas, embora não se contasse com um número de reserva docente para atender a uma expansão tão acelerada.

Dessa forma, em 1980, como visto já se tinha no país um total de 882 instituições de ensino superior. Destas, 200 eram públicas (45 universidades, uma federação de escolas integradas e 154 estabelecimentos isolados) e 689 entidades privadas (20 universidades, 19 federações integradas e 643 estabelecimentos isolados). O total de matrículas, que em 1964 era de 142.386, passava a 1.346.000 em 1980, sendo 63% em estabelecimentos privados.

Assim, ficavam claras as condições em que o processo transcorreu e o que representou numericamente em IES para o país. Mas, contraditoriamente, com a ampliação da oferta regional, no período de 1968 a 1978, o Brasil via aumentar ainda mais a concentração regional principalmente no Sudeste Brasileiro.

Pode se dizer que as medidas originadas da Reforma Universitária de 1968 representaram uma resposta objetiva do Estado às pressões da sociedade por aumento da

oferta de vagas deste nível de educação, para reduzir a demanda por esta oferta em todo o país. Pelos estudos de Klein (1992), a explosão acelerada do número de estabelecimentos e das matrículas no período teria sido facilitada pela excessiva tolerância no julgamento de propostas para credenciamento de novos estabelecimentos, por parte do CFE. Foi, inclusive, razão de muitas críticas no país na época, ao que parece, iniciava-se o processo de massificação da ES que se ampliou a partir da década de 1990.

Em relação aos ciclos de expansão que antecederam a reforma, Gomes (2008) tece sérias críticas à postura assumida pelo Governo Brasileiro, principalmente, em razão de não ser dada a devida importância à expansão da ES pública. Diz o autor (*idem*, p. 61) que “somente no período de 1967 a 1980, as matrículas na educação superior pública passaram dos 88.889, em 1967, para 492.232, em 1980, produzindo um aumento significativo o que representou 454% nas vagas públicas”. Entretanto, o autor destaca que apesar desses números parecerem muito, do ponto de vista quantitativo, eles representavam um resultado muito inferior ao aumento observado no setor privado na época.

Mas, vale lembrar, embora não haja dúvidas sobre a Reforma Universitária representar um forte demarcador em relação à institucionalização de políticas públicas específicas para a Educação Superior Pública Brasileira e seu processo de expansão/interiorização. É inquestionável que se por um lado essa institucionalização foi positiva para brasileiros como os paraenses, na Região Amazônica brasileira. Por outro, contraditoriamente, a repressão política se tornou uma constante em todas as IES do País, principalmente, contra estudantes e docentes contrários ao regime militar, resultando inclusive em exílio e morte para muitos estudantes e professores e no fechamento de IES em todo o país.

#### **4.1.3 As perspectivas da expansão/interiorização da ES Brasileira no contexto dos Planos Nacional de Desenvolvimento dos governos militares**

Para dar materialidade às políticas públicas dos governos militares, após a instalação desses governos, com a aprovação da Constituição de 1967, era atribuída à União a competência para elaboração de Planos Nacionais de Educação e Saúde (art. 8º, inciso XIV), que delegou ao Ministério do Planejamento à responsabilidade de preparar as diretrizes gerais para a elaboração do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), do triênio 1968-1970. Onde constavam as diretrizes, as linhas de ação e os programas prioritários de governo. A educação estava contemplada na área estratégica IX – infraestrutura social. Devido a grande a

importância social, esses eventos contribuíram para que a década de 1970 ficasse conhecida como o período dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs).

Ao longo do tempo desses governos, o Estado Brasileiro implementou três PNDs, em cujas bases encontravam-se evidenciado o binômio: segurança e desenvolvimento, premissas que definiriam as diretrizes e metas nacionais gerais para cada área ou setor da sociedade. Para o setor da educação se encontravam detalhados nos Planos Setoriais da Educação, três Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs), portanto seus períodos de vigência se equivalem aos períodos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento I, II e III.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, para o triênio 1972/1974, fixava os objetivos nacionais para a Educação Nacional. Pamplona (1973, p. 15) destaca que no período a educação passou a ser entendida como “[...] investimento necessário ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte”, fator de mobilidade social. Este Plano foi delineado no período do “milagre brasileiro”.

Suas diretrizes estavam expressas no conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período de 1969 a 1973, no mandato do General Emílio Médici. Tratava-se, na verdade, de um ideário difundido por este governo, com vista a elevar o Brasil no espaço de uma geração, à categoria de nação desenvolvida; duplicar até o final da década, a renda per capita do país e fazer a economia brasileira crescer entre 8 e 10% até o final da implementação do Plano.

Na época, a ES era razão de atenção porque, como destaca o autor (idem, ibidem), entre os objetivos conjunturais estava o “[...] Desenvolvimento de Recursos Humanos para uma Sociedade Democrática”, além de prever a instalação de uma política específica e a projeção da consolidação da reforma para este nível de ensino, contemplados nos projetos: (5) Expandir, sem prejuízo dos padrões qualitativos, a oferta do ensino superior, especialmente nas áreas das técnicas, da formação do magistério e das ciências da saúde; (6) Acelerar a Reforma Universitária e (7) Instituir os centros regionais de pós-graduação.

No contexto deste Plano, foi elaborado o I Plano Setorial de Educação e Cultura para o período (I PSEC 1972- 1974), este Plano Setorial apresentava um caráter economicista e se compunha por dez programas e vinte e um projetos, segundo o governo, todos delineados com base em um levantamento realizado acerca dos problemas educacionais do país. Levantamento a partir do qual o governo apresentou ao país os elementos da política nacional destinada à educação.

No campo da educação superior, por este levantamento, teriam emergido problemas como: expansão desordenada, inclusive face ao mercado de trabalho; falta de vagas, considerando a demanda retida; morosidade na implantação da Reforma Universitária, cuja finalidade era economizar meios, aprimorar a qualidade e expandir o ensino superior; estruturas deficientes para obtenção de maior rentabilidade; inexistência de planejamento, controle e avaliação, inclusive das atividades pedagógicas; despreparo do corpo docente para as funções de ensino e pesquisa; má remuneração do corpo docente, impedindo o aperfeiçoamento e o estímulo à carreira do magistério; inadequação dos currículos, principalmente considerando o desenvolvimento científico-tecnológico; falta de instalação e equipamentos para o ensino e a pesquisa; e desnível no desenvolvimento das diversas universidades, como mostram os estudos de Pamplona (1973).

Dentre os programas e projetos do I PSEC, estava contemplado o Programa de aperfeiçoamento do magistério que previa no Projeto (nº 3) o Aperfeiçoamento, treinamento e habilitação de professores para o ensino primário e normal e no Projeto (nº 4) o Treinamento e aperfeiçoamento de professores para ensino médio. Dois programas eram direcionados para a educação superior: o primeiro foi o Programa de implementação da Reforma Universitária, que contemplava quatro projetos: a) Projeto (nº 8) destinado a equipamento dos estabelecimentos do ensino superior; b) Projeto (nº 9) destinado à construção de *Campi* Universitários; c) Projeto (nº 10) intitulado operação – produtividade; e d) Projeto (nº 11) para implantação de cursos de pós-graduação e centros de pós-graduação. O segundo foi o Programa de integração das universidades nas comunidades que envolvia dois projetos: a) Projeto (nº 18) que tratava sobre a Integração das Universidades nas comunidades; e b) Projeto (nº 19) voltado para o Incentivo à implantação e desenvolvimento das carreiras de curta duração.

No decurso deste PSEC, todo o processo de expansão foi influenciado além da ênfase no desenvolvimentismo, pela teoria do Capital Humano<sup>30</sup>, com atenção a formação de mão de

---

<sup>30</sup>Teoria originária dos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, formulada por Theodore W. Schultz, cuja preocupação era explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. No campo educacional, a ideia de capital humano concebe a educação como fator de produção e de consumo, gerando uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que mistificava seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e o desenvolvimento do indivíduo que se educa “valoriza” a si próprio. Desloca para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e faz da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. (elaborado a partir do verbete de

obra para o trabalho. As análises de Fonseca (2009) mostram que em resposta às demandas das classes sociais, média e alta da época, após a aprovação de Lei 5.692/1971, o Estado Brasileiro passava a assegurar o princípio da continuidade para todo o ensino secundário (2º grau), vinculando o acesso à universidade ao exame vestibular.

Sob a égide do I PSEC e da Teoria do Capital Humano, uma nova Constituição Federal foi outorgada e modificada imediatamente pela Emenda Constitucional aprovada, em outubro de 1969, ambas homologadas para justificar o regime de exceção do período militar em vigência, quando a Reforma Universitária foi instalada formalmente no país, em janeiro de 1969, via inúmeros Decretos-Leis<sup>31</sup> que estabeleceram os princípios orientadores da organização e funcionamento da ES e sua articulação com o ensino médio.

Em 1971, dando continuidade às “Metas e Bases do Governo Militar”, foi implantado o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (I PNDES), cujas diretrizes governamentais de planejamento fixaram para o triênio 1972/1974 os “Objetivos Nacionais”, de interesse global e setorial com vista a: a) colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das Nações desenvolvidas; b) duplicar, em 1980, a renda per capita do país (em comparação com a de 1969), devendo verificar-se, para isso, o crescimento anual do PIB equivalente aos dos três anos e; c) elevar a economia, em 1974, às dimensões resultantes de um crescimento anual do PIB entre 8 e 10%, como mostram as análises de Pamplona (1973).

---

LALO                      WATANABE                      MINTO                      –                      Disponível                      em:  
 <www.histedbr.fae.unicamp.br/.../verb\_c\_teoriado\_capital\_hum>. Acesso em, 20/05/2012).

<sup>31</sup>A modernização conservadora do ensino superior militar se concretizou em vários Decretos-Leis, mostrando toda a dureza do processo: 1) Decreto-Lei nº 53/1966 - operou mudanças na organização do ensino superior. A aglutinação de escolas independentes e autônomas dava lugar a um órgão central para a supervisão de ensino e a pesquisa em toda a Universidade, resultando na prática na centralização das normas para as atividades didáticas e de pesquisas em todas as escolas; 2) Decreto-Lei nº 252/1967 – normalizou e complementou o Decreto-Lei nº 53 e dava outra providência: a estruturação da unidade universitária em unidades menores, os departamentos, trazendo como consequências: a matrícula por disciplina, o regime de créditos e o vestibular classificatório; 3) Decreto-Lei nº 228/1967 - arrochava “ainda mais as amarras das entidades estudantis e com punições os diretores e reitores que não as contivessem no campo de suas atribuições absolutamente apolíticas, isto é, toda atividade política que reforçasse a política da ditadura.” (CUNHA, 1989, p.85); 4) Decreto-Lei nº 477/1969 - representa a expressão mais autoritária do governo militar ao definir as infrações disciplinares praticadas pelos professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou até mesmo particulares; 5) O Decreto-Lei nº 464/1969 - estabeleceu normas complementares à Lei 5.540/68. Ambos criados para estabelecer e reafirmar princípios adotados em legislações anteriores e a estrutura universitária existente. Assim, ficaria perpetuado em leis o conjunto normativo para a estruturação e funcionamento das universidades públicas e as demais instituições de ensino superior, estabelecendo padrões de regulamentação acadêmica e administrativa além de reafirmar o poder do governo constituído; 6) Decreto-Lei nº 869/1969, que fora redigido pelo grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), determinava que a disciplina Educação Moral e Cívica, obrigatoriamente, deveria integrar os currículos escolares dos três níveis de ensino. A partir da aprovação do Decreto-Lei nº 252/67, teoricamente o problema da demanda de excedentes foi eliminado na medida em que se passou aos estudantes a responsabilidade de ingresso na Universidade. Em 1971, era aprovado outro decreto o 7) Decreto de nº 68.908/1971 para tratar especificamente sobre o concurso vestibular (Texto organizado a partir do estudo teórico analítico).

Para este autor (idem), o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND - 1975-1979) foi elaborado já sob o impacto das crises do petróleo e monetária internacional, ambas resultantes das tensões econômicas em âmbito mundial. Na prática, o II PND teve como objetivo principal: aumentar a mão de obra qualificada, das exportações e do mercado interno.

Ainda com base no levantamento da problemática referido anteriormente foi projetado e implantado o II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC 1975-1979), que apresentava uma visão sintética do panorama cultural e avaliava os avanços do I PSEC. O II PSEC definiu os objetivos gerais e específicos para cada etapa e nível de educação e as estratégias globais e específicas para alcançá-los. Além disso, apresentava uma programação detalhada das ações estratégicas, programadas por meio de projetos específicos para cada etapa e nível de ensino.

A partir do II PSEC, a educação passava a ser concebida como propulsora de ascensão social, dependendo para isso da força de vontade de cada indivíduo. A educação, em todos os níveis, se tornava claramente fator de mobilidade social.

Essa forma de conceber a educação se pauta em princípios doutrinários que defendem a educação como: direito natural que flui da evidencia de que o homem é um ser dotado de potencialidade, cabendo-lhe atualizar e desenvolver esse potencial; um direito individual, que tem contrapartida no dever do Estado de torná-lo efetivo, função indissociável da valorização do homem; meio para preservar os valores permanentes que dignificam a pessoa humana; entendida como instrumento de democratização, pela universalização do ensino e das oportunidades; meio que deve significar o esforço para se transmitirem, não apenas conhecimentos e técnicas, mas lealdade para com os valores e ideais que sustentam e animam a Nação e; como um investimento em favor do desenvolvimento econômico e social, em qualquer sociedade.

Deslocavam-se para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, fazendo da educação um “valor econômico” que produz uma equação perversa para equiparar a relação capital e trabalho, como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. Desse modo, ficava evidenciado o papel a ser assumido pela educação em todos os níveis, particularmente, com relação ao desenvolvimento econômico.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND - 1980-1985) foi elaborado já sob o impacto do movimento das “diretas já”, movimento que marcou a abertura política reivindicada pela sociedade brasileira, cujo objetivo era a construção de uma sociedade desenvolvida, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível. Neste período, o governo divulgava que esse objetivo seria alcançado com o

crescimento da renda e do emprego; a redução da pobreza e das disparidades regionais; o controle da inflação e do endividamento externo; o desenvolvimento do setor energético e; o aperfeiçoamento das instituições políticas, o que não aconteceu.

No contexto do III PND, foi aprovado o III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC 1980-1985), elaborado a partir de discussões estabelecidas em um “Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura” realizado em Brasília, em julho de 1979, quando foram identificados os desafios a serem superados no campo da educação, dentre os quais se destacavam: a redução das desigualdades sociais; o crescimento demográfico; a universalização da educação básica; a eficiência do sistema escolar; o desenvolvimento cultural e; a flexibilidade regional e programática.

Assim, novos instrumentos e parâmetros legais passavam a orientar a ES em todo o país, sendo os planos educacionais incorporados aos programas estratégicos dos governos militares das diferentes dimensões de governo. A finalidade era atribuir qualidade à educação, definida pelo objetivo de formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação. Transferia-se para a educação a responsabilidade de formar “o homem útil ao país”, como destaca Pamplona (1973).

Em relação ao que pretendiam os governos militares ao estabelecerem as políticas tanto para a ES quanto para a Educação Básica, estudos de Vieira e Freitas (2003, p.122), dão conta de que,

A reforma universitária [teve] por finalidade oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Pretende, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado conter a crescente demanda sobre ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio.

As reformas de 1968 e 1971, esta última posteriormente reformulada (Lei n. 7.044/1982), constituem o ‘núcleo duro’ das decisões relativas ao campo educacional tomada no decorrer do regime militar, imprimindo o tom da política nacional e local no período.

Do contexto reformista, emergiu uma ampla e significativa oferta de educação pública em todos os níveis, principalmente de 1960 a 1970. No campo da ES, dentre os objetivos conjunturais do II PSEC 1975-1979, constava a necessidade de acelerar a Reforma Universitária e instituir os Centros Regionais de Pós-Graduação e na graduação a explosão das matrículas, no período de 1968-1973 contribuiu para justificar o aumento na construção de novos *Campi* Universitários no interior, como informa Pamplona (1973).

Neste contexto, houve outro elemento marcadamente útil ao processo expansionista, compondo o movimento de sublimação da ditadura militar, como destaca 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.

No Estado do Pará, em sua primeira experiência, a UFPA interiorizou suas ações na oferta de cursos de graduação, seguindo as diretrizes dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs) <sup>32</sup> e o fez por meio da Extensão Universitária. Saia dos “muros” do seu *Campus* Sede na capital (*Campus* Belém) para deixar de ser a “Universidade Federal de Belém” e se assumir “de fato e de dever” a sua função social como Universidade Federal do Pará (UFPA), garantindo educação superior pública como direito de cidadania aos cidadãos e trabalhadores paraenses e amazônidas.

Esta fase ou ciclo de expansão se sustentou no estabelecimento das condições necessárias para a implantação da Lei nº 5.692/1971, que instalara uma nova dinâmica na Educação Básica, ao criar os ensinos de 1º e 2º Graus de caráter profissionalizante. Aliás, acredita-se que este dado ajuda a entender as razões do processo de expansão da ES ocorrer pela ampliação da oferta de vagas, em cursos de Licenciatura de Curta Duração, com baixo custo e sem muita preocupação com a qualidade dessa oferta, uma formação emergencial projetada para atender situações também emergenciais que exigem aligeiramento, principalmente por exigência do mercado de trabalho.

Ressalta-se, posteriormente, da decisão originária das linhas prioritárias do III PSEC 1980-1985 sobressaia que o desdobramento e a operacionalização dessas prioridades

---

<sup>32</sup> O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC - foi criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para desenvolver extensão universitária. Em função de seu pioneirismo, o modelo foi assumido pelo Governo Brasileiro e difundido para outras universidades do país, através da instalação de uma Comissão de Incentivo aos CRUTACs, sendo adotado nas primeiras experiências de expansão de Cursos de Graduação com o objetivo de formar professores para atuarem na Educação Básica, nas décadas de 1960 e 1970, como observado na Região Amazônica e no Estado do Pará.

exigiriam o compromisso da universidade pública em assumir sua vocação social e regional, através de programas sociais próprios ou de Programas do Governo Federal. Entendia o governo que acatando essas orientações, principalmente as IFES brasileiras estariam ajudando no crescimento econômico, tanto em termos tecnológicos e científicos quanto no engajamento pela formação de uma sociedade menos desigual e mais autossustentada. Nascia deste encaminhamento, o processo de interiorização que na Amazônia foi empreendido por IFES como a UFPA.

Percebe-se que as IFES assim como as demais IES públicas além de ofertarem ensino, produziam a pesquisa educacional sendo reconhecidas como instrumentos essenciais, adequados à intervenção na realidade, por isso, deveriam ajudar, sobretudo, no direcionamento e na produção de soluções seguras para os principais desafios apresentados no país, ajudando na solução daquelas questões emblemáticas de cada região.

Todavia, na compreensão de Barcellos (2012), havia muita insatisfação da população com as ações dos governos militares, especialmente em relação à educação. Porque na época, ocorria no país eventos de natureza política que acirravam os ânimos contrários, especialmente no meio acadêmico e intelectual, tornavam-se comuns manifestações públicas de resistência à ditadura por todo o país. Uma forma de barrar a postura autoritária dos governos militares como o fechamento do Congresso, em 1968, a partir da decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), assinado pelo presidente Artur Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968. Decretação que se sobrepôs, inclusive, aos dispositivos da Constituição de 1967, dando poderes supremos ao chefe do Executivo para instalar um Ato que se tornou conhecido como o mais cruel dos Atos Institucionais decretados pelo Regime Militar, em vigorou até 1979.

Vale lembrar que em decorrência dessa situação imposta ao país, muitas lideranças estudantis e intelectuais engajadas na luta, inclusive armada, contra a ditadura foram mortas ou exiladas, para Germano (1998, p. 21) na época,

Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB) – algumas tiveram reitores/interventores militares –, e a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI). As palavras do Coronel Darcy Lázaro, comandante da primeira invasão da UnB, em 1964, diz bem desse desprezo pelo outro e pela cultura, uma vez que a cultura é o campo das diferenças: ‘Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos’.

Para estudiosos dessa reforma como Pamplona (1973), Arapiraca (1982), Germano (1988), fatos como esses comprovam que a Reforma Universitária de 1968, visou muito mais conter as mobilizações estudantis e a resistência à ditadura presente nas universidades, especialmente as públicas, do que mesmo promover e qualificar a educação superior e a formação ofertada pelas IES brasileiras.

Na tentativa de caracterizar o que representou a Reforma Universitária para a sociedade brasileira, Vieira e Freitas (2003, p.132) destacam,

O projeto de reforma de 1968 deve ser compreendido à luz de diversos elementos. Do ponto de vista político, constituiu resposta a uma pressão por acesso ao ensino superior, demanda claramente colocada no seio da sociedade civil, de modo específico entre as camadas médias. Do ponto de vista técnico, procura atender a uma exigência de racionalização – tanto no sentido de conter a expansão desordenada deste nível de ensino, quanto de prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle [...].

A expansão da ES, neste período, foi movida por dois eixos principais: primeiro pela inclusão de setores médios da população no ensino superior com o aumento das IES públicas, após a criação de inúmeras universidades federais e algumas estaduais que passaram a compor o núcleo central da expansão universitária, criando um sistema universitário nacional (Federalização) presente em todas as regiões do país. Segundo, por um crescimento do ensino privado, cujas características foram demarcadas principalmente pela existência de faculdades isoladas e centros universitários/faculdades integradas, sendo ínfimo o número de universidades privadas, mesmo se comparadas a dados mais atuais.

Pode se dizer que no campo das políticas públicas destinada à ES da época, as IES Brasileiras foram alvo de duas grandes políticas: a) a política de expansão – que ocasionou ampla liberdade de atuação para o setor das IES privadas em virtude de a educação superior ter se tornado um negócio rentável; b) a política de modernização da educação - o apoio do Estado promoveu a implementação da pesquisa e da pós-graduação ainda que em áreas consideradas prioritárias para os militares.

De um ponto de vista político, pode se dizer que a Reforma Universitária de 1968 representa uma manifestação do governo à pressão da sociedade por garantia de acesso a este nível da educação, e de um ponto vista técnico representa a exigência por racionalização premente no país, no período. Mas, pode se dizer também que a Reforma foi útil tanto para conter a expansão desordenada deste nível de ensino, quanto para prover meios a partir dos quais as IES pudessem vir a disponibilizar o acesso a essa educação. Além disso, mesmo com

a participação estudantil sob o controle do Estado, a Reforma instalou e deu maior sustentabilidade ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e definiu o *locus* na universidade como forma predominante da oferta deste nível da educação.

A literatura mostra uma diversidade de interpretações e críticas à Reforma Universitária, de onde emergem como eventos positivos: o fato da Lei 5.540/1968 extinguir a cátedra que inviabilizava a realização de concursos públicos para entrada de novos profissionais nas universidades; a introdução do regime de tempo integral e de dedicação exclusiva aos professores universitários; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a criação da estrutura departamental como forma de organizar os docentes por áreas de saber; a organização a partir da divisão do curso de graduação em básico e profissional; a criação do sistema de crédito por disciplina que deu maior visibilidade à vida acadêmica dos alunos; a instalação da semestralidade e a criação do vestibular, dentre outros.

Contudo, se por um lado, muitas dessas decisões e encaminhamentos oficiais são interpretadas como positivas, por outro, existem análises que evidenciam a amplitude do prejuízo causado à sociedade brasileira, pelo intenso processo de ajustamento da educação a uma ordem/política externa, indiferente aos reais interesses, necessidades e demandas específicas da sociedade e sua população. Sobressaem como efeitos nefastos, por exemplo, a homologação do Decreto-Lei nº 477/1969, que como visto, puniu professores, alunos e funcionários de universidades, sob a acusação de subversão ao regime sendo punidos com expulsão sumaria.

Mas, parece não haver dúvidas de que a Reforma Universitária de 1968, representa um contraditório, uma ambivalência, porque se por um lado representou um grande avanço para o ensino superior brasileiro, também por ter assegurado autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, e instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas de todo o país. Por outro, as políticas de cunho expansionista adotada pelo Estado Brasileiro principalmente a partir de 1964 contribuíram fortemente para a privatização do ensino superior brasileiro, como destacam Chaves e Camargo (2003), apresentando resquício ainda hoje.

#### 4.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NA REGIÃO AMAZÔNICA, NO NORTE BRASILEIRO.

As perspectivas de acesso a ES pública na Amazônia, na região Norte e no Estado do Pará, como visto, emergiram fortemente no contexto da ditadura militar, uma questão

envolvida em muitas polêmicas e apresentando um alto grau de complexidade, como polêmicas e complexas também têm sido muitas das referências à própria Amazônia.

Saber disso, nos fez ver que estudar sobre a ES na Amazônia Brasileira ou Amazônia Legal<sup>33</sup>, como consta em referências da época, implica em empreender uma caminhada no sentido de entender tanto a complexidade que envolve a região do ponto de vista natural e humano quanto em relação à amplitude do seu território. Além de reconhecer que este espaço tem sido submetido a diversas alterações naturais, políticas e sociais, em particular, pelo fato da sua população apresentar aspectos singulares e múltiplos, ainda não muito conhecidos.

Ou seja, estudar essa educação na região é estabelecer um diálogo a partir do que nela existe, também por se acreditar que para compreender a educação em uma dada realidade, se faz necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade toda, neste caso, razão inclusive para se concordar com o que destaca Furtado (1978, p. 29) para quem.

[...] 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.

De um ponto de vista mais físico (geográfico e demográfico), a Amazônia brasileira é uma área pertencente à Bacia Amazônica localizada em, aproximadamente 5.217.423 Km<sup>2</sup>, o que corresponde a uma superfície de aproximadamente 61% do território brasileiro, dos quais 98,17% constituído de terra (a maior extensão de floresta tropical do mundo) e 1,83% de água doce (corresponde à quinta parte das reservas mundiais de água doce). Sua abrangência envolve nove Estados Brasileiros que se configuram como “Estados Amazônicos”, estando 7 localizados na região Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, 1 localizado na região Centro-Oeste: Mato Grosso e 1 na região Nordeste: Maranhão. A população Amazônica corresponde a 12,32% do total de habitantes brasileiros dentre os quais estão os 10.597.305 habitantes da região Norte, população que representa 7% do total de habitantes do país. Destaca-se, esta população reside, predominantemente, na zona urbana

<sup>33</sup>Conceito instituído pela Lei nº 1.806, de janeiro de 1953, para dar cumprimento ao que dispunha a Constituição de 1946, apoiando-se para tal em critérios geográficos e políticos. Assim, a Amazônia Legal incluía os Estados do Amazonas e Pará e os então Territórios Federais do Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e ainda parte do Estado do Mato Grosso ao Norte do paralelo, a parte de Goiás ao Norte do paralelo e a do Maranhão a Oeste do meridiano de 44°. O objetivo dessa definição era possibilitar a aplicação de não menos que 3% da receita tributária federal, por 20 anos, ao desenvolvimento da região, conforme dispunha a referida Constituição [...] (LOUREIRO, 1992, p.79).

(57,8%), cuja maior metrópole é Belém, a capital do Estado do Pará. Ressalta-se nos nove “Estados Amazônicos” residem 55,9% da população indígena brasileira<sup>34</sup>, representa a grande diversidade cultural, étnica e de valores da região e revela a importância estratégica da Amazônia para o Brasil e para o mundo.

Como se observa, a Região Norte integra a Amazônia Brasileira, mas ambas estão diretamente imbricadas e apresentam um alto nível de complexidade e diversidade. Mas, neste estudo interessa entender a dinâmica dessa relação no campo da educação superior como referência de sustentação geográfica, política, econômica e educacional do Pará no município de Santarém, *locus* do estudo.

Como mostram as análises contidas no segundo capítulo e na primeira parte deste, a investigação (literatura) mostra que das intervenções reformistas do Estado Brasileiro, aquela que se configura como fator consubstanciado com influência decisiva na expansão da ES na região é a federalização das universidades públicas<sup>35</sup>. Porque ao delinear uma estrutura de sistema educacional na região vinculado ao governo federal, via MEC, ocasionou a criação das universidades federais, entre as quais a UFPA e garantiu seu processo de interiorização. Mesmo o estudo mostrando que a federalização representou em grande parte, uma estratégia nacional para evitar que os estados brasileiros tivessem iniciativas próprias em relação à oferta de ES pública no exercício de sua autonomia política. Ainda assim, é inegável que a sua influência foi decisiva para expansão/interiorização da ES na Região e no Pará.

#### **4.2.1 O contexto que produziu a possibilidade de acesso à Educação Superior Pública na Amazônia no período do estudo**

A captura dos dados contemplados na literatura dá conta de que a Amazônia Brasileira representa a base de sustentação regional do processo de interiorização idealizado e empreendido pela UFPA no Estado do Pará, no tempo histórico da investigação. Trata-se de uma região que já foi referida por estudiosos ou por visitantes como "Inferno Verde" e "País das Amazonas", principalmente em função da beleza de suas águas e de sua floresta nativa, mas também tem sido vista como uma região atrasada e inóspita. Acredita-se que essa

---

<sup>34</sup>Estes dados estão disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonia\\_Legal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonia_Legal). Acesso em 25 de junho de 2014. Optou-se por usar estes dados por se tratar de informações atualizadas sobre o assunto em pauta.

<sup>35</sup>Sobre o processo de federalização das universidades públicas ver Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950 e Lei nº 2.337, de 1954.

deferência decorre do forte atraso cultural resultante da baixa possibilidade de acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

Nesta região, em nome do progresso e do lucro capitalista, grandes projetos de infraestrutura foram elaborados e implantados, motivados por planos governamentais sob o slogan do "progresso" e do "desenvolvimento". Entretanto, muitos desses projetos se revelaram inadequados para a realidade Amazônica e seus reflexos negativos ainda são observados na atualidade, manifestos na alta concentração fundiária; na ocupação desordenada de terras públicas; na expropriação de populações tradicionais; na invasão das terras de povos indígenas; no desmatamento; no assoreamento de rios, dentre outros. Muitos foram os trabalhadores mortos nessa empreitada, assim como muitas foram às tribos indígenas brasileiras destruídas ou que tiveram suas culturas impactadas drástica e dramaticamente.

Mas, este contexto também manifesta decisões de governo bem anteriores ao momento histórico deste estudo. Como visto, após a Revolução de 1930, as discussões sobre os destinos da Amazônia passaram a compor, inclusive a pautadas mídias de todo o país, quando o Presidente Getúlio Vargas iniciava o processo de reforma do Estado Brasileiro. Este presidente pretendia construir um aparelho de estado nacional que fosse politicamente centralizado, em oposição ao sistema instalado pela República Velha, onde as oligarquias regionais tratavam os estados da federação como uma espécie de feudo. Neste contexto, pela primeira vez, esta região como as demais regiões brasileiras, era pensada para integrar-se a um estado nacional e soberano.

Somado a esta questão, 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, como ressalta Pereira (2004).

Além disso, como já referido, com a implantação do regime militar no país (1964 - 1985), à ideologia desenvolvimentista da época foi acrescida da ideia da Doutrina de Segurança Nacional, a partir deste período, dizia o governo que o objetivo dessa decisão era assegurar a soberania do país contra a internacionalização e a Amazônia era entendida como o foco dessa decisão.

Foi dessa forma, com um discurso nacionalista que em relação à Amazônia, o presidente Castelo Branco a partir de 1966 passou a defender que era preciso "Integrar, para não entregar". Este slogan representou para a Amazônia a implantação de vários projetos de infraestrutura durante o período, estrategicamente ligados à exploração e exportação dos recursos minerais do país. Os militares, sustentados por um suposto perigo eminente de internacionalização, davam início a outro período de implantação de grandes projetos madeireiros, mineradores e agropecuários que, em tese, ajudariam a desenvolver a região, com atenção ao Norte brasileiro. Com esta finalidade o Governo Brasileiro passava a incentivar o movimento de ocupação da Amazônia, o slogan oficial era "levar homens sem terra para uma terra sem homens", como mostra o excerto do discurso proferido por este Presidente em 03/12/1966.

[...] É portanto, (sic) fundamental ao interesse superior e permanente da nação conduzir as correntes migratórias internas, tanto a que historicamente promana do Nordeste, quanto a que tem origem no Centro-Sul, num sentido que assegura a um só tempo, a ocupação humana da região, conquista gradual, progressiva e planificada de seus espaços vazios. Pois daí advirá a expansão e interligação de suas ilhas econômicas internas, a vivificação das faixas de fronteiras e a definitiva ligação da região com o resto país [...] (In LOUREIRO, 1992, p. 77).

Este processo também trasladava a população de trabalhadores do campo para a cidade (êxodo rural), a justificativa era à força do próprio progresso que alcançara o país. Dessa forma, as instituições sociais, inclusive as educacionais, foram compelidas a se transfigurarem precariamente. Mas, a questão se apresentava ainda mais complicada porque ao êxodo (rural e regional) e à urbanização caótica seguia-se um processo de industrialização intensivo. Cenário em que ao exigir mão de obra moderna e disciplinada, a situação reclamaria também uma nova escola ideológica, capaz de domesticar os trabalhadores urbanizados e proletarizados, através de uma doutrinação que os convencesse de serem pobres em razão de serem incompetentes e "burros".

Vale lembrar também que o Presidente Castelo Branco já instalara no país a "Operação Amazônia"<sup>36</sup>, em 1965, operação usada para justificar a criação da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), com a finalidade de

---

<sup>36</sup>A "Operação Amazônia" (1966/1967) consistiu num conjunto de instrumentos de atração de capitais, facilitando sua entrada com base em Incentivos Fiscais e outras garantias mais gerais como o acesso a terra e aos bens da natureza da Amazônia. O marco mais importante e deflagrador do movimento foi um grande encontro nacional de investidores nas duas principais capitais regionais – Belém e Manaus – além de discussões permanentes entre empresários e agentes do governo, abordo de um navio e em outras regiões menores (LOUREIRO, 1992, p. 72).

dinamizar a economia amazônica, coordenar, supervisionar e mesmo elaborar e executar, programas e planos de outros órgãos federais. A SUDAM foi criada com poderes amplos para dar incentivos fiscais e autorizar créditos para investimentos na indústria e na agricultura, com vista a instalar polos de desenvolvimento por toda a bacia amazônica e expandir a fronteira pioneira. Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Integração Nacional, reativada pela Lei Complementar nº124, de 3 de janeiro de 2007, em substituição à Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA).

Ressalta-se, a SUDAM principalmente na década de 1980, foi parceira da Universidade Federal do Pará na viabilização do seu processo de interiorização, parceria que ocasionou a implantação do primeiro curso regular ofertado pela instituição fora do seu *Campus* sede em Belém, o Curso de Pedagogia com funcionamento em Santarém, nesta década, como discernido no quinto capítulo.

Mas, em âmbito global, no período do estudo, como é de conhecimento público, entre as mudanças que marcaram a sociedade do século XX, a exclusão social esteve caracterizada por uma série de fatores, razão que contribuiu inclusive para que a educação passasse a representar um dos maiores problemas de segregação social. E como se sabe também, em contextos com esta característica, a sociedade que não investe em práticas políticas com vista a retirar excluídos dessa condição, carrega em si um estigma: o de ver e aceitar como normal que a alguns cidadãos e trabalhadores, seja garantido o direito de se alimentar, se vestir, ter lazer e estudar, etc., enquanto para outros estes direitos sejam negados radicalmente.

Ressalta-se, neste contexto, na Amazônia Brasileira, a população padecia sob o jugo de uma forte exclusão social em vários campos, mas interessa ao estudo apenas aquela pertinente à oferta ou a negação da oferta de ES, aliás, como ainda padece nos dias atuais, porque mesmo algumas questões já sendo melhor encaminhadas, a questão ainda não está resolvida, discutir essa especificidade resultaria em outra tese e não é intenção deste estudo.

O contraponto ou o diferencial em circunstâncias como esta, seria pensar e encaminhar políticas públicas sociais e educacionais que expressassem investimento estatal real no combate a todo tipo de exclusão social, inclusive, educacional. Para a superação desse tipo de exclusão, acredita-se que a definição dessas políticas precisaria resultar de uma ação intencional do Estado e não apenas de governos, por seus programas de governança.

Se assim fosse, em contextos onde este diferencial se tornasse real, a exclusão social seria pensada e combatida por todos os sujeitos envolvidos com a vida da nação e as políticas educacionais viabilizariam a “equidade”, no sentido de representar a igualdade de oportunidades a todos sem nenhuma discriminação. Desse modo, as famílias, o sistema

educacional, as escolas, os professores e os próprios alunos não seriam penalizados diante de uma realidade sociocultural e econômica desvantajosa como se tornou “normal” observar em sociedades capitalistas, pela banalização com que este tipo de questão é tratado.

Entretanto, diferente disso, o contexto educacional Amazônico da época revelava como característica marcante à desigualdade sócio regional que se instalara claramente no país, como visto no segundo capítulo deste estudo. Vivia-se na época uma espécie de “mal necessário” para consolidar o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, nas regiões mais desenvolvidas do país, do ponto de vista de diferentes tipos de produção, incluindo, a produção científica, técnica e tecnológica. Justificativa usada para explicar a “necessidade” de que aos brasileiros dos grandes centros urbanos fossem assegurados bens culturais e materiais, enquanto para muitos outros, principalmente, os mais distanciados geograficamente das grandes metrópoles do país, não restar nada, ou quase nada. Esta característica ou perfil representa nitidamente o ideário das sociedades capitalistas que exploram e excluem sem “dó” ou “piedade”.

Esta forma de ver a situação mostra que a questão se torna ainda mais discrepante por se saber que desde o final das décadas de 1960 e 1970, no Brasil dos grandes centros urbanos e em âmbito internacional já se presenciava nas sociedades capitalistas, por exigência do próprio capitalismo, a centralidade da educação a partir de quando a formação de professores e as condições de trabalho desses profissionais passavam a serem vistos como condição possível e necessária ao desenvolvimento da economia em crise. Ou seja, a ES passava a ser entendida como fator de importância, principalmente, em razão da possibilidade de qualificação de mão de obra para o trabalho. Exigência emergida tanto das empresas e dos variados grupos sociais quanto das pressões por garantia de direitos trabalhistas, resultantes das preocupações relacionadas aos novos ordenamentos estruturais emergidos do mundo contemporâneo, como destacam Gatti, Barreto e André (2011).

Mas, contraditoriamente, se no Brasil dos grandes centros urbanos a realidade era essa, a Amazônia ainda conjugava um processo de ajustes da sua economia iniciado na década de 1960, o que implicava em limitações no campo da educação, principalmente, com relação à disponibilidade financeira para custear a educação na região. Esta situação de penúria era observada na Educação Básica e se acentuava em relação à Educação Superior, principalmente a pública.

Saber como essa questão se apresentava na região, nos levou a refletir de que a maneira como as políticas educacionais são formuladas, encaminhadas e transformadas em ação; como se dá a articulação dessas políticas entre si ou com as políticas mais amplas, se

como metas claras ou não; o delineamento do seu financiamento; e o seu modelo de gerenciamento, expressam um tipo determinado de responsabilidade assumida formalmente pelo Estado com a sua população. Além disso, a viabilização dessas políticas pode ainda expressar indícios da sua adequação ou inadequação social; o tipo de impacto e repercussão que poderão produzir à luz do conhecimento acumulado e a respeito do desenvolvimento das políticas, reformas e programas governamentais em determinadas condições reais.

Mas, é importante lembrar ainda, no cenário mundial as grandes mudanças ocorridas no período, expressas nas transformações observadas na sociedade derivadas da reestruturação da economia, já vinham produzindo o agravamento de problemas sérios como: o aumento da pobreza, das guerras, da violência, da insegurança, da falta de sensibilidade e esperança. Ou seja, essas transformações ocasionavam que cidadãos e trabalhadores enfrentassem níveis crescentes de perda de qualidade de vida, revelando a fragilidade e a crueza deste cenário, no período. Também porque, não obstante o controverso avanço da ciência e da tecnologia fomentado, principalmente pela busca constante do aumento da produção e do consumo de mercadorias, todo este aparato se mostrava, como ainda se mostra insuficiente para ajudar a minimizar as desigualdades sociais no mundo todo, e, na região a questão não era diferente como mostram as análises contidas no estudo.

Sobre a questão, ressalta-se que na Amazônia e em particular no Estado do Pará, essas contradições eram observadas a “olho nu” na época, revelando um cenário com efeitos sociais perversos, principalmente para a população com maior dependência econômica. Reitera-se, com um agravante a mais na especificidade deste cenário, esses efeitos se somavam àqueles resultantes dos diferentes modelos de desenvolvimento oficiais interpostos à Região, seus estados e municípios. Saber dessa condição nos fez querer retroceder a décadas anteriores às do estudo para compreender melhor como este processo evoluiu na região, por se entender a sua importância no esclarecimento das questões específicas da investigação.

A literatura mostra que na época os Amazônidas viviam a euforia da implantação dos grandes projetos voltados para a região sob a orientação dos governos militares como: minerais (Projeto Grande Carajás-Pará), hidrelétricos (Hidrelétrica de Tucuruí-Pará), a abertura de grandes rodovias como a Transamazônica e outros voltados para a pecuária. Com essa iniciativa política, o Governo Brasileiro traçava um modelo de verdadeira exploração para a Amazônia, principalmente, com a implantação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) e dos Planos de Desenvolvimento da Amazônia (PDAs), vias para consolidar o processo de povoamento da região, particularmente, no período de 1971 a 1985, como visto.

Por isso, pode se dizer que os governos militares da instância federal tomaram as “rédeas” da questão Amazônica, como se confere através dos estudos e análises de Val (2006, p 2-3),

[...] Em 1960, a SPVEA foi remodelada e reinaugurada com o nome de Sudam (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) e, praticamente em conjunto, nasceram projetos desenvolvimentistas como a construção de rodovias (Transamazônica, Belém-Brasília, Brasília-Acre e Perimetral Norte) e usinas hidrelétricas (Tucuruí, Samuel e Balbina), bem como programas voltados para o desenvolvimento da pesquisa (Programa do Trópico Úmido e Pólo Noroeste). A cidade de Humboldt, ao lado da cachoeira de Dardanelos, no município de Aripuanã, noroeste do estado do Mato Grosso, também foi uma iniciativa dessa época. A ideia era ver a floresta transformada no "Eldorado" sustentável [...].

Para consolidar o processo desenvolvimentista militar, a Região, o Norte do país e o Estado do Pará, foram transformados em uma grande fronteira aberta para uma ocupação desordenada, porque as ações do Estado Brasileiro envolviam o deslocamento de contingentes populacionais, principalmente, advindos do Nordeste para se estabelecer, sobretudo, às margens das rodovias federais. Fatores como este exigiam a instalação de infraestrutura, como estradas, portos e fontes energéticas, principalmente, na rodovia Transamazônica, aumentando consequentemente a demanda por educação em todos os níveis na região.

Com esta finalidade, o Governo Brasileiro tomava algumas medidas para garantir o desenvolvimento da região, como também se observa nas análises de Val (idem *Ibidem*),

[...] Como faltava gente, foram firmados convênios com universidades e institutos de outras regiões do país que idealizaram, a partir de suas bases, sem conhecer a realidade, uma cidade modelar amazônica auto-sustentável [Humboldt]. Após consumir uma significativa quantidade de recursos, a utopia acabou engolida pela realidade e o projeto que tinha suporte financeiro do CNPq e da Sudam foi repassado para o governo do estado do Mato Grosso. Várias rodovias que nasceram nessa época tiveram o mesmo destino de Humboldt [...].

Constata-se, portanto, que os efeitos perversos das políticas estabelecidas para a Sociedade Brasileira e o significado da intervenção do Estado tornaram-se evidentes também na região. Contudo, 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.

Sobre esse tipo de parceria, sabe-se que por representar uma fronteira riquíssima pela sua biodiversidade e cultura, há muito tempo a Amazônia Brasileira já despertava interesses internacionais, aliás, estes interesses veem desde o início da história do Brasil e se devem, fundamentalmente, ao fato de se tratar de um espaço com grandes possibilidades para expansão e reprodução do capital.

Contudo, toda essa efervescência política e econômica da época representou muito pouco para o desenvolvimento social da região, com implicações severas no seu processo educacional. Mas, as razões que sustentaram e ainda sustentam esse tipo de questão, têm na sua base e fundamento os encaminhamentos do capitalismo por seus meandros, como se observa no excerto 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 Ianni (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.

#### **4.2.2 As perspectivas da Educação Superior Pública na Amazônia via processo de expansão e interiorização no período do estudo**

A expansão da educação superior na Amazônia Brasileira como referido é um processo ainda recente, à exceção da iniciativa pioneira de criação da Universidade Livre de Manaus em 1909, denominada Universidade de Manaus, em 1912, extinta em 1926 e o processo de interiorização dessa educação nos Estados Amazônicos é bem mais recente, principalmente, a interiorização por iniciativa de universidades públicas.

Sobressai da literatura que desde a década de 1960 já existia na Amazônia Brasileira, uma demanda por oferta de educação superior, mas, para as populações interioranas a questão não passava de sonho, anseio, talvez uma possibilidade remota, em estados como o Pará. Essa exclusão educacional perdurou por toda a década de 1960, e, mesmo depois da experiência esporádica realizada pela UFPA na década de 1970, essa população só voltou a contar com a oferta de ES pública a partir do final da década de 1980 (I Projeto Norte de Interiorização) e só viu esta oferta se consolidar a partir de meado da década de 1990 (II Projeto Norte de Interiorização).

Assim, a despeito de todas as políticas estatais voltadas para promover o desenvolvimento social e econômico da região, este atraso educacional se justificava no fato da região Amazônia ainda viver imersa no subdesenvolvimento.

Entretanto, por encaminhamento das políticas desenvolvimentistas do Estado Brasileiro, a partir do final da década de 1960, universidades do Sul e do Sudeste do país instalam *Campi* Avançados na região, via Projeto Rondon<sup>37</sup>. Como mostra a análise de documentos (Projetos e Relatórios) a cerca da interiorização “a interiorização das atividades das Universidades da Amazônia brasileira teve início no final da década de 60, através das ações extensionistas dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias – CRUTAC(s)” (II PROJETO NORTE DE INTERIORIZAÇÃO, 1994 - 1997, p. 23) e como detalhado acima. Vale lembrar que essa presença externa à região compunha os ditames do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) da ditadura militar do triênio 1968-1970.

Este Programa continha as diretrizes, as linhas de ação e os programas prioritários de governo, com vista ao desenvolvimento da sociedade brasileira, com particular atenção à Amazônia Brasileira. A partir dessas diretrizes a educação passava a ser difundida como área estratégica, sendo pensada, por esta razão, como infraestrutura social e econômica. A questão se expressava na criação de novas universidades no período, como consta no Quadro 6 (p.10) acima e se observa nos estudos de Val (2006, p.3).

[...] Ainda na década de 1960, dois projetos foram importantes: a criação da Universidade Federal do Amazonas [1962] que, a rigor, nasceu bem antes, e a criação da Suframa (Zona Franca de Manaus), com a finalidade de formar recursos humanos e de dar uma opção econômica para a banda oeste da Amazônia legal. Contudo, enquanto os recursos foram generosos para a Zona Franca, foram sempre acanhados para as universidades e institutos de pesquisa da região.

---

<sup>37</sup> Projeto apoiado pelo Governo Militar Brasileiro em sua primeira fase (1968-1989) para dar sustentação e manutenção ao projeto de *Campi* Avançados; além das Operações Nacionais, Regionais, Especiais e de Interiorização, no governo do presidente Castelo Branco que se apoiava politicamente no *slogan* "Integrar, para não entregar" que ajudou a criar, implantar e incentivar vários planos para o interior da Região Amazônica. Tinha como objetivo a integração social, através de operações realizadas em períodos de férias escolares, que permitia aos acadêmicos das Universidades Brasileiras colocarem em prática os seus conhecimentos e ao mesmo tempo conhecer realidades adversas à sua, podendo assim, através do seu trabalho, contribuir para ajudar comunidades carentes em todo o país, foi extinto no período da abertura política e reativado em 2005 no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Para Rieder (2012, p. 5), o Projeto Rondon é uma concepção operacional de extensão universitária, interativa e integrativa entre professores e alunos das universidades Brasileiras com as comunidades, desde as mais próximas (entorno, mesma localidade ou região) até as mais distantes geograficamente (distintas regiões, diferentes estados, diferentes países). A comunidade externa não apenas recebe benefícios, mas contribui com as universidades, realimentando-a para a revisão de seu papel no desenvolvimento integral e sustentador das sociedades, assim como possibilita o contato estreito, intenso e prático dos estudantes com a realidade.

Além disso, para o autor (idem), com a assinatura da Declaração da Amazônia em 11 de dezembro de 1966, elaborada em conjunto pelo governo federal, os governos dos Estados Amazônicos e as confederações nacionais da indústria e da agricultura, se tornava claro o desejo de todos na “mobilização de todas as forças vivas da nação visando atrair para a Amazônia empreendimentos de qualquer natureza, indispensáveis à sua valorização”. Havia também o desejo de que “a Amazônia [contribuísse], através de sua perfeita e adequada incorporação à sociedade brasileira sob sua soberania inalienável, para a solução dos grandes problemas da humanidade”, vale lembrar que este evento ocorreu no processo de efervescência da “Operação Amazônia”.

Entretanto, mesmo havendo, em tese, interesse do Brasil com o desenvolvimento e a participação da Amazônia nas políticas desenvolvimentistas do país, “os recursos para formar e fixar pessoal qualificado para a consecução dos múltiplos desejos explicitados no âmbito dessa infinidade de iniciativas foram sempre insuficientes” (VAL, idem, ibidem). Mas, foi a partir dessas políticas, que na década de 1970 as Universidades Amazônicas iniciaram a oferta de cursos de Licenciatura de Curta Duração (como fez a UFPA no Pará), e em alguns casos, com a oferta de cursos de Licenciatura Plena. Funcionando fora de seus *Campi Sede* instalados nos Centros Urbanos, em períodos intervalares (períodos de férias), com o objetivo de formar profissionais para atuarem na Educação Básica. Decididamente, essas primeiras experiências marcariam o início da oferta de ES pública no interior de diferentes estados da Região e mesmo do país.

Mas, existem informações (conversas informais) de que na verdade esta iniciativa só aconteceu em razão de na época, com o encaminhamento das políticas do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), as lideranças das Universidades Amazônicas (os Reitores) terem sido chamadas pelo Estado Brasileiro, via MEC, para assumirem a responsabilidade que lhes cabia socialmente. Teria sido esta determinação que representaria a base fundante da iniciativa das IFES Amazônicas em dar início a seus processos de interiorização, como ocorrido no Pará.

Aliás, sobre a questão, a análise documental (I e II Projetos Norte de Interiorização) aponta de que nesta etapa, a interiorização das IES na Amazônia teve por objetivo:

\_ permitir o engajamento de docentes e discentes em ações de integração com a comunidade e, ao mesmo tempo, viabilizar práticas de estágios curriculares e extra curriculares;

\_ 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. (II PROJETO NORTE DE INTERIORIZAÇÃO - 1994-1997, p. 23).

Fica claro que a finalidade da interiorização da ES na época era promover a integração com a comunidade; graduar técnicos e habilitar professores da Educação Básica; e suprir qualificação e aprendizagem para atender as populações vinculadas aos sistemas educacionais de cada estado, bem de acordo com as exigências oficiais da época.

Como visto, no contexto da década de 1970, universidades vindas do Sudeste e do Sul do país já realizavam ações extensionistas no interior dos Estados Amazônicos. Essas universidades instalaram “*Campi Avançados*” por toda a Região, desencadeando experiências que serviram de base para projetos de desenvolvimento comunitário e programas de qualificação de pessoal, este em menor escala. Contudo, essas ações não se mostraram suficientes para dar conta de atender a demanda por oferta de ES, também em função de fatores como: o crescimento populacional e os baixos índices de capacitação de pessoal, além disso, como consta nos registros do II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997, *idem*),

[...] A natureza intermitente das ações comunitárias desenvolvidas no interior da Amazônia, até meados da década de 80, restringia a possibilidade de execução de programas de longa duração, voltados para a qualificação de pessoal a nível de graduação, que a região necessitava cada vez em maior intensidade, tendo em vista as altas taxas de crescimento populacional que a caracterizavam [até aquele momento] e o baixo índice de capacitação do pessoal instalado na região.

A respeito da relação que se estabeleceu entre o crescimento populacional no período e a necessidade da oferta de educação superior, dados do IBGE (Censo da População) mostram que em âmbito de Brasil, a população que residia no país cresceu de 93.139.037, em 1970, para 119.002.706 em 1980; de 157.070.163, em 1996, para 169.590.163 em 2000. Na composição da Amazônia Brasileira, em particular na região Norte, este crescimento também foi bastante significativo, a população da Região passou de 3.603.860 em 1970, para 5.880.268 em 1980; 11.288.259 em 1996, atingindo aproximadamente 12.893.561 em 2000, o que representou fator determinante tanto para limitar o processo de interiorização, quanto para expor a necessidade de serem tomadas providências mais rápidas em relação à questão.

Além disso, como visto no segundo capítulo em relação ao país, na década de 1990 a Região Norte também presenciava a explosão no número de concluintes e das matrículas do ensino médio, outro fator decisivo para garantir a ES na região, como mostra a Tabela 6.

**Tabela 6 - Concluintes e Matriculados no Ensino Médio na Região Norte –1991-1996**

Região	Total de Concluintes			Total de Matrículas		
	1991	1996	Crescimento %	1991	1996	Crescimento %
<b>NORTE</b>	29.744	46.682	56,8	202.544	371.454	83,4
<b>BRASIL</b>	658.725	959.545	45,7	3.770.230	5.739.077	52,2

Fonte: Elaborada a partir de dados do III Projeto Norte de Interiorização

Como se observa na Tabela 6, enquanto nas demais regiões do país o crescimento do total de concluintes do ensino médio no período foi de 45,7%, na região Norte este crescimento foi de 56,8%, uma diferença bastante significativa. Chama atenção o fato de no período, concomitante ao crescimento do número de concluintes (matriculados anteriormente), ocorreu também o crescimento de novas matrículas (futuros concluintes), enquanto o crescimento nas demais regiões representava 52,2%, na Região Norte era observado uma explosão de matrículas chegando a 83,4%. Este crescimento representou a possibilidade de uma forte demanda por ES na região, a partir dos anos de 1994 e 1999. Portanto, em relação ao ensino médio, a região Norte apresentava médias bem maiores do que as nacionais. Pode se dizer que da mesma forma como a demanda por ES se ampliou demasiadamente no país, na década de 1990, na região Norte a situação não foi diferente.

Essa talvez tenha sido uma forte razão para as IFES e os governantes estaduais e municipais se verem obrigados a estabelecer parcerias, acordos e convênios para consolidar a interiorização, ampliando a oferta de outros cursos de graduação não mais apenas para formar profissionais da educação. Esta situação, ao que parece, confirmaria serem procedentes as informações de que as lideranças da IFES da região foram chamadas pelo MEC, para assumirem a responsabilidade que lhes cabia socialmente.

Conhecer isso nos fez crer que a junção de fatores como este e a pressão social dela decorrente, nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, explicaria os encaminhamentos e a agilidade do Governo Brasileiro no campo da ES que culminou na implantação da Reforma Universitária em 1968; na explosão expansionista da década de 1970 e na retomada do estímulo à oferta de ES, via instituições isoladas, que após a aprovação da LDB em 1996,

acabou sendo útil no estabelecimento dos princípios a favor do binômio diversificação/diferenciação consolidado no Decreto nº 3.860/2001.

Na década de 1980, na vigência do III PND (1980-1985) e sob o impacto do movimento das “diretas já”, cujo objetivo era ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as disparidades regionais; dentro do princípio da educação permanente e do desenvolvimento sócio-político-econômico; com vista a construir uma sociedade desenvolvida, equilibrada, estável e em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível; as políticas educacionais ganhavam outra aparência em todo o país.

Foi neste contexto que a partir de um estudo realizado pelo MEC, em 1985, sobre a distribuição dos universitários no país por regiões, o agravamento da situação da oferta de ES era detectado pelas autoridades brasileiras. Na época, enquanto o Sudeste do país apresentava uma média de 13 universitários para cada grupo de 1000 habitantes brasileiros, na Amazônia esta média era de apenas 4,7 como mostram os dados da Tabela 7.

**Tabela 7 - Relação entre Matrícula de Ensino Superior e grupos de mil habitantes no Brasil e em cada grande região econômica em 1985**

Regiões	População em 1985	Matrícula em 1985	Relação matrícula/mil habitantes%
Norte	7.336.000	34.287	4,7
Nordeste	39.145.000	226.059	5,8
Sudeste	59.311.000	763.752	12,9
Sul	20.656.000	270.573	13,1
Centro Oeste	9.116.000	72.938	8,0
<b>Brasil</b>	<b>135.554.000</b>	<b>1.367.609</b>	<b>10,1</b>

Fonte: Dados constantes no II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997).

Como também se observa na Tabela 7, a distorção regional continuava bastante evidente com a primazia do Sudeste e do Sul. Entretanto, acredita-se que esta distorção também era diretamente influenciada pela carência na oferta de formação em nível de graduação, no interior da região. Enquanto as regiões Sul, Sudeste e mesmo o Nordeste já contavam com a presença de Centros Universitários no interior dos seus estados, na Amazônia esta oferta continuava centralizada nas capitais dos Estados Amazônicos. Essa oferta se encontrava separada por quilômetros de distâncias, fator que associado à questão econômica inviabilizavam o acesso principalmente dos jovens do interior a esse tipo de formação. Sobre a questão, pertinente à possibilidade de superação dessa distorção, consta no texto do II Projeto Norte de Interiorização (idem, ibidem) que,

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 negrito consta no texto)

O excerto mostra que o MEC percebia a necessidade de superar a distorção regional e até indicava a implantação de ações de ensino superior no interior da região com esta finalidade, mas mostra também a falta de responsabilidade social do Estado com a população, ao propor e não implementar o PRONOR. Do contexto sobressai a ousadia manifesta na decisão das IFES Amazônicas em encaminhar uma possível solução à questão “as IFES amazônicas, por sua própria iniciativa, empreenderam as ações de interiorização que a região requeria, através da elaboração e da execução do I Projeto Norte de Interiorização”, versão preliminar do Projeto Norte de Interiorização: avaliação e perspectivas (1986, p. 8).

Em 1993, no Encontro de Ministros da Educação dos Países Membros do Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) ou Pan-Amazônia, realizado em Manaus, o Ministro brasileiro reconheceu e elogiou o esforço empreendido pelas IFES do Norte com a realização da interiorização da ES na região, via I Projeto Norte de Interiorização. O reconhecimento do MEC e a recomendação dos Ministros para ações semelhantes em outras porções amazônicas serviram de alento aos dirigentes das IFES para continuar ousando.

[...] 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 (II PROJETO NORTE DE INTERIORIZAÇÃO – 1994 - 1997, p. 11).

Neste encontro foi firmado o compromisso de realização do “Seminário de Avaliação e Perspectivas da Interiorização das Universidades Amazônicas”, em Santarém no mês de dezembro de 1993. Realizada esta avaliação, a partir dos resultados obtidos, foi elaborado II Projeto Norte de Interiorização (1994-1997), a partir do qual no Estado do Pará a UFPA iniciava o processo de consolidação do seu Programa de Interiorização nos 8 *Campi* Universitários instalados nos municípios polos, como consta no quarto capítulo. Mas, a decisão por interiorizar a ES também envolveu participação e encaminhamentos externos ao país. Em relação a esta questão chama atenção “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 de programas de desenvolvimento e aprimoramento da educação superior na Região Amazônica” (BRASIL, 2008, p.78).

Os estudos desta autora (*idem*) indicam que a partir de 1985, o CRESALC, interessou-se por programas de cooperação interinstitucional na Amazônia e solicitou a um consultor a elaboração de um documento sobre a Educação Superior na Amazônia Continental e o potencial universitário da região. Este documento fundamentou a proposta da ‘Divisão de Ensino Superior da UNESCO de criação de uma rede de universidades amazônicas para atuar na mesma esfera que a dos países signatários do Tratado de Cooperação Amazônico’ (TCA)<sup>38</sup>. Para o desenvolvimento dessa cooperação, em 1987 a UNESCO financiou a reunião onde foi criada a Associação de Universidades Amazônicas - UNAMAZ<sup>39</sup> e seu programa de ação para a Amazônia Brasileira, contando para isso com o apoio técnico e financeiro do CRESALC (atual Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC). A UNAMAZ foi pensada e criada para implementar e desenvolver a cooperação interuniversitária sob sua responsabilidade.

Assim, a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ) se configurou como uma agência multilateral de cooperação interuniversitária, organizada como sociedade civil, não governamental e sem fins lucrativos, cuja finalidade prioritária era acompanhar as políticas para a educação superior na Amazônia, partindo da experiência das próprias IFES. Os objetivos de trabalho da UNAMAZ apresentavam um caráter educativo e cultural a serem buscados por meio da cooperação científica, tecnológica e cultural, para promover a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento sustentável da Região. Um dos focos deste trabalho era potencializar a integração e atuação das instituições amazônicas de educação superior e de pesquisa e fomentar a melhoria da qualidade dos recursos humanos da Região. Em seu depoimento o informante PADs1 detalha a relação existente entre o processo de interiorização da UFPA e a criação da UNAMAZ.

---

<sup>38</sup>Tratado celebrado em Brasília, no Brasil, em 3 de julho de 1978, pelos oito países Amazônicos: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. É um instrumento jurídico de natureza técnica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento harmonioso e integrado da bacia amazônica, de maneira a permitir a elevação do nível de vida dos povos desses países; a plena integração da região amazônica as suas respectivas economias nacionais; a troca de experiências quanto ao desenvolvimento regional e o crescimento econômico; com a preservação do meio ambiente [...]. Informações disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado\\_de\\_Coopera%C3%A7%C3%A3o\\_Amazonica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Coopera%C3%A7%C3%A3o_Amazonica). Acesso, em junho de 2014.

<sup>39</sup>A UNAMAZ foi criada em 18 de setembro de 1987, fruto de recomendações de cientistas, professores e pesquisadores dos oito países do Tratado de Cooperação Amazônica – TCA, reunidos durante o “Seminário Internacional Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural” entre Instituições de Ensino Superior dos Países Amazônicos – CITAM, promovido pela Universidade Federal do Pará – UFPA através de sua Assessoria Especial de Relações Nacionais e Internacionais – ARNI.

[...] A ideia da Interiorização da Universidade Federal do Pará, já constava no meu Programa como candidato à Reitoria da Universidade. Portanto, já era compromisso assumir os desmontes da eleição para Reitor. Na verdade, no Programa constava por um lado, um olhar para o interior da região, pra dentro do Estado do Pará, o que veio a se constituir no Projeto de Interiorização da Universidade. E, por outro lado, havia uma preocupação muito grande com a Internacionalização, com uma presença mais forte da Universidade Federal do Pará, no que se refere, principalmente, à instalação da Cooperação Pan-Amazônica, questão 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 uma Cooperação entre os países amazônicos.[...]

Portanto, ainda que a UNAMAZ tenha sido criada como organismo não brasileiro, a sua existência e as condições de sua atuação no país, assumiram as bases e características da cooperação interuniversitária estabelecida para esta finalidade. Este organismo representou uma força coletiva que buscou avançar e contribuir para a criação de outra Amazônia, onde problemas como a fome, a doença, o analfabetismo, o autoritarismo e a destruição de culturas e ambientes devessem ser minorados, contando para isso com a integração e atuação das IFES Amazônicas na luta para superação dessas contradições na região.

Parece não restar dúvidas de que nestas décadas, a importância estratégica da Amazônia assumia novas dimensões e lhe foram atribuídos novos significados, passando a sua conservação a ser considerada indispensável à consciência ecológica mundial e as novas tecnologias valorizaram-na como capital natural de realizações presentes e futuras.

Como se observa, a expansão/interiorização da educação superior no Brasil tem se apresentado como uma dimensão ambivalente, multifacetada e complexa, por isso de difícil entendimento. Entretanto, apesar de todas as limitações não restam dúvidas sobre representar um elemento fundamental às demandas educacionais do país, da Região Amazônica e do Estado do Pará, em particular. Diferentes análises mostram que nas décadas de 1980 e 1990, indiscutivelmente essa dinâmica resultou do entrecruzar de diferentes e variados fatores, mas, o cerne das fragilidades e de toda a problemática relacionada à questão advém, inquestionavelmente, da falta de políticas públicas comprometidas socialmente em atender realmente mais aos reclamos da sociedade por sua população do que aos ditames da economia e seus mercados de consumo e trabalho.

Do ponto de vista da experiência de interiorização da ES, ainda em andamento, acredita-se que hoje a região Amazônica pode ser entendida como um lugar privilegiado, por plantar e ajudar a germinar uma experiência que se entende como pioneiramente, criativa,

ousada, desafiadora e arrojada, altamente positiva, principalmente em relação à formação dos profissionais da educação. Embora não se possa e nem se queira negar a pertinência das críticas dirigidas a forma como o processo tem transcorrido. Foi desafiadora e arrojada também por ter ajudado a fazer com que, no tempo atual, obrigatoriamente, coubesse ao governo federal à responsabilidade de cuidar desse imenso patrimônio, uma questão que não é mais apenas local ou regional, mas nacional e internacional.

Mesmo se entendendo que há divergências pertinentes em relação à questão, pode se dizer que apesar de todas as contradições que marcaram e marcam o processo, principalmente, a partir do final da década de 1980, a Amazônia Brasileira e a Região Norte, atravessaram toda essa problemática já podendo contar com quatro Universidades Públicas Federais: a Universidade Federal do Pará (UFPA - 1957); Universidade Federal do Amazonas (UFAM - 1962); a Universidade Federal do Acre (UFAC - 1970) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 1982) e com dois projetos aprovados mais ainda não implantados: a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ambas instaladas a partir da década de 1990, como mostram estudos de Brasil (2008). Além disso, como se observa nas informações do II Projeto Norte de Interiorização (1994 a 1997, p. 31 e 47).

[...] no período de 1986 a 1993 as IFES amazônicas ofertaram um total de 187 cursos de graduação fora de sede, sendo a quase totalidade (183) na área das licenciaturas. As exceções ficam por conta dos cursos de Direito e Ciências Contábeis, oferecidos no Maranhão e em Mato Grosso.

Dos 183 cursos de licenciaturas ofertados a grande maioria foi de licenciatura plena (158), sendo 25 (vinte e cinco) de licenciatura curta. Cincoenta e quatro por cento dos cursos foram ofertados no período de recesso [escolar] e quarenta e seis por cento no período regular. No período de 1986 a 1993 as IFES amazônicas ofertaram, nesses cursos fora de sede, um total de 8.520 vagas.

O grande incremento das atividades de interiorização das Universidades amazônicas, particularmente com a abertura de cursos de Licenciatura no interior da região, a partir de 1986, teve como consequência imediata a ampliação do número de estudantes dessas universidades. Assim, em algumas universidades a oferta anual de vagas em concursos vestibulares aumentou na década de 90 em mais de 50% em relação ao número de vagas oferecidas anualmente durante a década de 80.

Entretanto, também não se pode esquecer que seguramente a questão continua sendo polêmica, fundamentalmente, em razão das carências sócio-educacionais regionais e dos resultados produzidos pela intervenção do Estado Militar na região, cujo foco principal sempre fora os interesses econômicos, como mostra o excerto de Seiffert, (1989, p. 7).

As prioridades do Governo Central para a Amazônia são alicerçadas em políticas que estimulam a migração, incentivam o capital privado e promovem a pesquisa e a

exploração de recursos naturais existentes. No entanto, constata-se claramente uma desarticulação entre os interesses do governo e as reais necessidades das populações, o que é evidenciado quando se levam em conta as repercussões do processo de implantação de “grandes projetos no Pará, os quais, por sua vez, favorecem, sobretudo os interesses dos grandes grupos detentores do capital.

Vale destacar que os interesses econômicos continuam determinantes em relação às grandes questões amazônicas na atualidade. Por essa razão, importa não esquecer que em contextos como este, e, mesmo em contextos amplos como o do Brasil, as decisões políticas de governos relativas à educação em todos os níveis, indicam tanto a importância política atribuída ao setor pela ação estatal e governamental, quanto o modo como essas decisões são tomadas, formuladas, encaminhadas e empreendidas em determinadas situações contextuais. Seja por iniciativa das instituições, ou seja, por iniciativa da sociedade civil organizada por suas manifestações.

Mas, mesmo diante de um cenário tão caótico como se apresenta o amazônico, é sempre necessário e fundamental que se acredite e trabalhe para este fim, pois haverá o dia em que esta realidade será diferente, porque o Estado brasileiro, as autoridades e o povo brasileiro reconhecerão,

[...] a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, e de que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles e, em particular, entre a educação em geral, técnica e profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO – 1998, p. 3).

## **5 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS AVANÇOS E LIMITES DE UMA POLÍTICA DE ACESSO E AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ: A EXPERIÊNCIA DA UFPA EM SANTARÉM**

No desenrolar da investigação viu-se que no período do estudo, o acesso à ES pública no Pará representou um enorme desafio tanto para a população quanto para as autoridades em geral, não muito diferente das condições observadas em relação à Amazônia. A interiorização empreendida pela UFPA transformou o desafio de antes (superar a exclusão social e educacional) ao fazer com que este acesso passasse a representar gradualmente uma possibilidade real<sup>40</sup>, passando a formação em nível de graduação a representar, inclusive melhoria de vida para muitos estudantes, trabalhadores, profissionais da Educação.

Com a construção do capítulo pretendeu-se desvendar parte desse processo e apresentar os resultados a partir da análise de documentos oficiais e institucionais mais específicos tanto sobre a interiorização da UFPA quanto sobre a Educação Básica e o Trabalho Docente no Estado do Pará, através da SEDUC. Em relação à UFPA, com especial atenção àqueles relacionados ao *Campus* Universitário de Santarém que funcionou até 2009.

Após o levantamento e a análise dos dados sobre a expansão da ES pública no Pará, buscou-se estudar como o processo transcorreu naquele município, no período, especialmente, em relação à EB e ao Trabalho Docente. Para este fim, o estudo envolveu além da literatura nacional uma análise mais específica sobre as questões a partir de produções acadêmicas (monografias, dissertações e teses); leitura e análise de livros, jornais, revistas, projetos e relatórios, documentos oficiais e institucionais (MEC, UFPA, SEDUC e a Legislação pertinente).

Vale esclarecer, era intenção se proceder a uma análise mais crítica que envolvesse a comparação com indicadores oficiais, mas a impossibilidade de acesso aos dados solicitados a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC nos limitou em relação à realização deste tipo de análise. Desse modo, fizemos o que foi possível e não o que se pretendia fazer, somando-se a isso a exiguidade de tempo para a defesa da Tese.

---

<sup>40</sup> Pensar a educação superior como possibilidade real significa pensá-la como fenômeno concreto, materializado no dia a dia da vida das pessoas, compondo a rotina social de uma população e não apenas projeção mental, sonho, utopia deste ou daquele indivíduo isoladamente.

## 5.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO PARÁ NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Sabe-se que a exigência por educação em todos os níveis escolares é um processo antigo no país. Registros da literatura destacam que no caso em pauta, essa exigência se sustentou no período em decisões tomadas a partir de interesses manifestos pela a Amazônia, onde há algum tempo recursos humanos qualificados se tornara uma exigência do Estado Brasileiro com a finalidade de garantir o progresso e o desenvolvimento projetado para a região e seus estados. Neste tópico, interessa-nos analisar como a questão se deu no Pará, particularmente em relação à ES Pública, ainda que a atenção se volte para a Educação Básica (EB), porque a problemática dessa educação foi decisiva para justificar e assegurar a Interiorização da UFPA desde o início.

O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, segundo maior estado do país por sua extensão pouco maior que países como Angola. É o Estado mais populoso da Região Norte, por sua população aproximada de 7.969.654 habitantes (IBGE, 2013), apresentando uma densidade demográfica (hab/km<sup>2</sup>) de 6,7. Sua organização contempla a capital Belém, cuja região metropolitana reúne cerca de 2,1 milhões habitantes, o que a configura como a maior população metropolitana da região Norte.

Este Estado integra à Amazônia Brasileira, representando o seu maior portal de acesso, por estar situado no centro da Região Norte e fazer fronteira ao norte com o Estado do Amapá e os territórios da Guiana e Suriname; ao sul com o Estado do Mato Grosso; e a leste com o Estado do Maranhão e o Oceano Atlântico; a oeste com os Estados do Amazonas e Roraima; e a sudeste com o Estado do Tocantins. Pelos dados do IBGE (2010), o Pará está dividido em cento e quarenta e quatro (144) municípios e sua organização política e administrativa envolve seis mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste do Pará, Sudeste do Pará, e Sudoeste do Pará e vinte e duas (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, Tucuruí.

Por apresentar condições excepcionais em relação a riquezas naturais, se destaca no contexto regional, nacional e internacional pelas possibilidades naturais do seu solo, subsolo e suas águas, com importância para o país em função da exploração de recursos naturais como: madeireiros pela riqueza de sua flora em madeira de lei; os minerais (bauxita, ferro, manganês, gipsita, caulim, dentre outras) e os hídricos pelo seu potencial energético, na

época, estimado em 76.530 MW e o seu potencial pesqueiro, dentre outros fatores que tornam expressiva a participação do Estado na economia do país e do mundo.

Como consta no capítulo anterior, as políticas adotadas para a Amazônia trouxeram consequências danosas ao Pará, manifestas em um crescimento populacional acelerado, principalmente em áreas que receberam grandes contingentes de migrantes atraídos pela oferta de emprego em obras de apoio aos grandes projetos implantados na região, abrangendo toda a sociedade. Os efeitos dessas ações, no Estado, representaram o agravamento da pobreza absoluta, especialmente entre as populações mais atingidas diretamente pelas transformações ocorridas com a exploração dos recursos naturais, sem estudos prévios e planejamento adequado.

Desse modo, o Estado detentor da maior biodiversidade mundial, que aloja uma das mais importantes províncias minerais do planeta e atrai grandes projeções de investimentos financeiros e econômicos internos e externos, contraditoriamente, passava a deter os mais altos percentuais de carência social, expressos no baixo índice de escolaridade da sua população; no precário e insuficiente sistema de saúde pública; na proletarização disseminada contraposta à acentuada concentração de renda; na falta de programas de fomento à produção agrícola e de política agrária; na rejeição de suas populações tradicionais e no frágil apoio a programas culturais; dentre muitos outros flagelos sociais.

No campo da educação, nas décadas de 1980 e 1990, o nível de escolaridade da população era baixíssimo e a possibilidade de acesso a ES pública só ganhara escopo no início da década de 1970, com a formação de profissionais da educação atuantes na educação básica. Somente a partir da década de 1990 a oferta de novos cursos foi possível, quando a UFPA deu início ao processo de consolidação do seu Programa de Interiorização em nível de graduação e passava a ofertar vagas para a pós-graduação. A partir de quando a oferta de ES pública no Estado passava a representar de fato e de direito um avanço histórico significativo não mais apenas aos paraenses, mas para brasileiros de todo o país.

No final de 1980, a UFPA se instalava no interior do Estado organizada em Polos Universitários<sup>41</sup>, onde foram estruturados os oito (8) primeiros *Campi* Universitários<sup>42</sup> nas

---

<sup>41</sup>Polo Universitário é o território de atuação da Universidade e identifica-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. Pode constituir-se por Campus (i) e/ou Núcleo(s) Universitários (UFPA, 2002 In GURJÃO, 2003, p. 40).

<sup>42</sup>Os *Campi* Universitários foram instalados em Polos Universitários Regionais, sendo os Municípios-Sede definidos entre os que apresentavam localização geográfica estratégica e melhores condições para atender as necessidades socioeconômicas e culturais da região de abrangência dos *Campi* e para funcionar de acordo

seis (6) mesorregiões Paraenses, a partir de quando os estudantes secundaristas do Pará e, em particular, do Oeste do Estado passavam a sentir segurança em relação ao acesso à ES, quando esta IFES dava sinais de que sua presença no interior não era mais um ato esporádico e temporário, se tornava realidade. Desse modo, cursar ES passava a compor as metas e projeções pessoais e profissionais do povo do interior do estado. Neste cenário a formação em nível de graduação não se destinava mais apenas aos profissionais da educação, no que pese as limitações do tipo de cursos disponibilizados, as licenciaturas continuavam predominando.

Com esta finalidade, a UFPA e seus diferentes *Campi* Universitários, enquanto Instituição produtora de conhecimento e formadora de profissionais qualificados em diferentes áreas precisava orientar as suas ações na busca de respostas efetivas e eficientes aos grandes desafios postos para a Amazônia no seu todo e para o Pará em particular, a exemplo, dos sérios problemas socioeconômicos; conflitos agrários; exploração irracional dos recursos naturais; necessidade de conciliar desenvolvimento e preservação ambiental; avanço do agronegócio e da monocultura e tantos outros. Diante da realidade presenciada, para consolidar o papel de universidade formadora e produtora de conhecimento se tornou imprescindível levar sempre em conta a preocupação com o social, em vista da responsabilidade que lhe cabe cumprir na sociedade, fundamentalmente em relação ao contexto onde está inserida.

### **5.1.1 A Educação Superior (ES) no Pará**

Mas, o interesse manifesto pela Amazônia nos grandes projetos econômicos das décadas de 1970 e 1980, como visto, não representaram progresso e desenvolvimento para o Estado do Pará, principalmente, em relação à melhoria do nível de vida de sua população, como mostram registros do 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).

---

com as diretrizes do *Campus* Sede situado na Capital do Estado - Belém, porque na época os *Campi* não tinham autonomia e identidade própria.

Entende-se que neste contexto, a indiferença com a melhoria do nível de vida da população incluiu, conseqüentemente, a desatenção com a educação dessa população em todos os níveis. Uma constatação deste contraditório é o fato do Pará, mesmo sendo a segunda maior unidade federativa do Brasil, décima terceira maior subdivisão mundial e segunda maior extensão territorial da Região Norte, por dispor de uma área de 1.247.689,515 km<sup>2</sup>, à sua população interiorana, ter vivido por muitos anos a negação do acesso à ES, tanto da educação pública quanto da educação privada. A população paraense foi forçada a esperar mais de meio século por esta oportunidade, uma vez que a primeira instituição de ES foi instalada no Estado, em 1902 – a Faculdade Livre de Direito, de início uma sociedade civil, assumida no mesmo ano pelo Governo do Estado para tornar-se uma Faculdade Estadual, sendo federalizada em 1950, quando se tornou a Faculdade de Direito do Pará.

A justificativa para esta negação está no fato de na Região Norte, ao contrário do ocorrido em outras regiões do Brasil, a criação de IFES se limitou as capitais dos Estados Amazônicos. Portanto, a oferta de ES no Pará era centralizada na capital, na Cidade Belém, o que inviabilizava a presença de paraenses do interior nesta forma de oferta, fundamentalmente por limitações econômicas para se deslocar e residir na capital.

Ressalta-se, como até o final da década de 1990, 75% de sua população residia fora da capital, no interior, uma ampla maioria da juventude paraense talvez jamais tivesse a oportunidade de disputar uma vaga na ES pública, sem a instalação dos *Campi* da UFPA no interior do Estado. Poucos eram os paraenses que dispunham de bens ou renda suficientes para dispor em razão de se deslocar para estudar nos grandes centros urbanos. Dessa forma, a maioria dos paraenses em condição de estudar era excluída porque lhes era negado o direito de acesso à educação, de modo geral, merecendo destaque a ES por se apresentar como uma condição calamitosa.

Vale lembrar que neste contexto as universidades, como são conhecidas hoje, só foram instaladas no Estado a partir do final da década de 1950, como se observa em relação à criação da UFPA ocorrida em 1957, doze anos após a instalação da FCAP (1945). Como referido, essa IFES só se expandiu para o interior do Estado a partir de 1970, para ofertar de cursos de graduação. Embora a interiorização das atividades das Universidades da Amazônia Brasileira já ocorresse desde o final da década de 1960, pela realização de ações extensionistas dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias – CRUTACs, realizando palestras, reuniões, cursos, minicursos, assessorias, etc.

Na década de 1970, a exclusão educacional superior passou a apresentar uma melhora significativa, devido à explosão da oferta de ES ocorrida em todo o país durante a ditadura militar. Contribuiu para isso as diretrizes da Constituição Federal de 1967 que atribuíram à União competência para elaboração de Planos Nacionais de Educação e Saúde, das diretrizes gerais do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED – 1968-1970), da Reforma Universitária e da criação do I Plano Setorial de Educação e Cultura para o período (I PSEC 1972- 1974), momento em que a educação passou a ser entendida como área estratégica – infraestrutura social.

Foi neste período, no contexto da ditadura militar, quando a UFPA iniciou a sua primeira experiência de interiorização em Santarém (1970). Após esse momento, a instituição só voltou a ofertar cursos de Licenciatura Curta e Plena na década de 1980, em caráter intervalar para formar profissionais da Educação Básica. Contudo, em 1982, disponibilizou vagas para três turmas do primeiro curso regular ofertado fora da capital – o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Em 1986, voltava a disponibilizar vagas para cursos intervalares (I Projeto Norte de Interiorização), reiniciando as atividades acadêmicas em 1987, para na década de 1990, iniciar a sua trajetória de consolidação na região.

Chama atenção o fato da expansão/interiorização da UFPA ter ocorrido via alocação de vagas da Capital para turmas que funcionavam no interior porque, curiosamente, essas vagas eram reais para a instituição em Belém, mas eram vagas virtuais<sup>43</sup> para o interior. Virtuais porque legalmente não havia universitários do *Campus* de Santarém, Castanhal ou de outro município-sede, ainda que todos os matriculados fossem alunos da UFPA. Em todos os *Campi* isso aconteceu da mesma forma. Mesmo a IFES tendo oficializado o seu Programa de Interiorização em 1986, somente a partir de 1990 essa condição começou a mudar, dando sinais de que a UFPA viera para ficar no interior.

A virtualidade dessas vagas é comprovada quando se analisa os Anuários Estatísticos da UFPA, da década de 1980, porque no período de 1961-1990, pertinente a “Evolução e Índice de Crescimento Discente”, não existem registros nem sobre matrículas e nem sobre concluintes dos *Campi* de interiorização. Só no ano de 1987, aparece nos registros uma referência a alunos concluintes de Santarém, “[...] 26 concluintes de Administração Escolar e 32 de Orientação Educacional [...]” (ANUARIO ESTATÍSTICO, 1988, p. 25). Tudo indica que se trata de alunos do primeiro Curso Regular de Pedagogia ofertado em 1983. Ressalta-se,

---

<sup>43</sup>Diz-se que essas vagas eram virtuais em função de se tratar de algo que embora ainda não existisse como uma particularidade real, já existia como resultado de uma disposição institucional em extrapolar uma condição imposta à região tratava-se de algo “quase real”, “quase verdadeiro” como possibilidade, que ganhou materialidade própria posteriormente.

não consta nenhuma referência a matrículas nem destes alunos, nem de alunos dos Núcleos de Educação ou dos *Campi* que iniciaram o seu funcionamento em 1987, também não consta referência a alunos concluintes da turma do Curso de Pedagogia em Supervisão Escolar ofertada em 1983.

Sobre a questão, em conversa informal com o ex-diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), na tentativa de entender melhor a questão, o mesmo confirmou ser esta a situação real. Ele esclareceu que por se tratar de cursos ofertados via extensão, não havia códigos de matrículas para o *Campus* de Santarém, o mesmo ocorria em relação aos demais *Campi*. Para comprovar a oferta do Curso de Supervisão Escolar, o ex-diretor disponibilizou dois formulários de matrículas de alunas do referido curso.

Ainda sobre a mesma questão, em seu depoimento o PADS 1 faz referência ao que se está entendendo por virtualidade de vagas, diz o informante:

[...] enfrentei no início dificuldades com o Conselho Federal de Educação que questionava como estávamos com Cursos fora da Sede, se nós só estávamos com Cursos aprovados para a capital, e, de repente, já havíamos criado oito *Campi* que já começavam a oferecer outros Cursos de Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática e também, História. Tivemos que explicar como isso ocorreu [...].

Nota-se, a universidade tinha um curso regular legalmente autorizado sendo ofertado em Belém, mas, estrategicamente, este mesmo curso também era ofertado em turmas que funcionavam no interior. Portanto, não havia expansão de vagas para outro ou novo curso e sim oferta de novas turmas dos mesmos cursos autorizados pelo CFE para a capital. Contudo, a oferta destes cursos no interior era regularizada porque eram cumpridos os trâmites das diferentes instancias colegiadas da instituição: o CONSUN, CONSEP e nos Conselhos das Unidades Acadêmicas às quais estavam vinculados os cursos disponibilizados.

A análise dos Anuários Estatísticos mostra que somente a partir de 1991, consta referência a “Candidatos ao Vestibular e Relação Candidato/vagas por Curso” e “Discentes Cadastrados na Interiorização”, nos *Campi* de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém, Marajó e Breves, nos cursos de Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Ciências e Ciências Sociais. Com exceção do *Campus* de Breves que ofertou apenas o Curso de História, os demais *Campi* ofertaram todos os cursos citados (ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 1991, p. 29 e 30).

Outra situação que chama atenção no estudo é o fato de em âmbito nacional até a década de 1980, inexistir nas IES públicas, quadros docentes próprios atuando nos *Campi* do interior. Esta situação era observada e muito questionada no *Campus* de Santarém, aonde de

início todos os professores vinham de Belém para ministrar aulas nos Núcleos de Educação, o que se repetiu no início da instalação dos Projetos Norte de Interiorização, principalmente, no período do I e do II PNI em que a oferta era intervalar. Entende-se que esta situação é reveladora da existência de sobrecarga excessiva de trabalho docente na interiorização. Mesmo na década de 1990, naquelas unidades onde já existia um quadro diminuto de professores efetivos, o mesmo era insuficiente para atender a demanda e dependendo de com qual disciplina trabalhasse, o profissional era lotado no ensino com carga horária máxima, tendo, muitas vezes, de trabalhar nos Núcleos Universitários nos períodos de férias, inclusive, para cumprir PIT (Plano Individual de Trabalho).

Na época, a intensificação do trabalho docente ainda não era uma questão bem entendida no meio acadêmico dos *Campi*. Mas, analisando a questão hoje, entende-se que era exatamente o que acontecia nos Núcleos e *Campi* do interior. Para alguns professores o trabalho docente era intensificado, como observado no *Campus* de Santarém, a despeito da polêmica contemplada na literatura, sobre o trabalho realizado durante as férias, ser remunerado. Sobre esta condição, uma questão se coloca: eram ou não os professores que com o seu trabalho davam e dão materialidade ao compromisso e a responsabilidade social assumida pelas IFES interiorizadas? Na época, se furtar a realizar este tipo de trabalho era abrir espaço para que outros profissionais inexperientes e com baixa formação o fizesse, o que também contribuía para que os professores aceitassem a condição que se punha, sendo bastante comum nos *Campi* da instituição e no *Campus* de Santarém não era diferente.

Sobre o assunto, Medeiros (1988) ao proceder a sua crítica ao modelo expansionista adotado pela UFPA, já chamava atenção para esta questão. Segundo a autora, o Conselheiro do CFE a quem coube à responsabilidade de estudar o projeto e a documentação enviada pela UFPA para emitir parecer, já fazia referência a esta questão e a outros aspectos. Dentre os quais sobressaia à excessiva carga horária de oito horas diárias da oferta, que dificilmente seria cumprida, pelo clima quente e pelo fato dos alunos serem também professores recém-saídos da sala de aula, como se observa (*idem*, p.20),

[...] E aqui acrescentamos que não somente os alunos mas (*sic*) também os professores (*as*) da UFPA vão dar os cursos nas mesmas condições, ou seja, recém-saídos de um semestre letivo no qual deram aulas, fizeram pesquisa, realizaram atividade administrativas, trabalharam, em fim. No recesso escolar quando deveriam atualizar seus programas, seus conteúdos ou mesmo gozar merecidas férias vão prestar serviço na interiorização.

As informantes RSind e PADs 3, em seus depoimentos, reiteram este entendimento. Ainda que a PADS 3 destaque, “[...] era uma intensificação deliberada porque não se obrigava ninguém a ir, era apenas convidado a ir e se a pessoa aceitasse, ela iria [...] havia uma remuneração extra em função das aulas [...], vejo mais como um compromisso dos professores [...]”.

Havendo compromisso profissional ou não, o trabalho se apresentava intensificado, como bem destaca a informante PADs 2.

[...] era uma intensificação do trabalho porque trabalhávamos durante o semestre e ou ano e nas férias e recessos íamos para as aulas da Interiorização. Por outro lado, isso também, possibilitou aos Professores daqui de Belém, da Capital, um conhecimento melhor do Estado do Pará, que na sua maioria não conhecia o interior do Estado. Então, vejo que foi também um aprendizado de mão dupla, tanto é que contribuimos com a Formação que, hoje, existe um Corpo Docente com quase todos formados em nível de Licenciatura, muito embora tenhamos, ainda, que formar. Exemplo disso é a presença do PARFOR que comprova ainda haver necessidade de formação de professores para a educação básica. Contudo, isso demonstra o pouco investimento que se tem feito ao longo dos tempos em Educação, pois os investimentos são poucos, isso quer dizer que foram otimizados os recursos que existem para a Educação, mas eles estão absolutamente insuficientes para a grande dívida social que o Governo brasileiro tem para com o interior do Estado, em ofertar uma Educação que qualifique o profissional.

Havia compromisso e responsabilidade social sim, acredita-se nisso, mas, na verdade, sabe-se também que a sobrecarga de trabalho era e continua sendo exaustiva e desgastante, como se observa ainda hoje na oferta do PARFOR que, aliás, está bem pior, pois os alunos agora são submetidos há 10 e até 12 horas/aulas diárias e, dependendo de como o professor trabalha, o resultado pode não ser o esperado, se é que se espera realmente um bom resultado. Além do mais, sabe-se, se os professores fossem bem remunerados não haveria necessidade de se submeter ou aceitar trabalhar no período das suas férias, muitos faziam e fazem isso ainda hoje para melhorar a renda familiar, haja vista que a defasagem salarial só tem aumentado no país.

Mas esta situação ganhou novo perfil a partir da década de 1990, com a ocorrência de outro grande ciclo de expansão no país, o das Reformas Pontuais e Fragmentarias originárias da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, como referido, quando o Governo Federal liberou vagas docentes para as IFES atenderem seus *Campi*, passando os mesmos a contarem com quadro docente próprio. Ainda que em número não satisfatório, porém, com esta decisão a situação da sobrecarga de trabalho docente era amenizada, mas a falta de professores é uma questão ainda não resolvida nas IES públicas do país, por falta de políticas comprometidas com a educação da população.

Pode se dizer que se por um lado à forma de conceber o trabalho no país e suas estratégias foi útil inclusive para viabilizar a ampliação das IFES e proporcionar a criação de novas vagas e novos cursos para atender a demanda por trabalho da população. Por outro, essa lógica não foi útil para garantir a abertura de vagas para novos professores efetivos na carreira docente, nas IFES. Isso contribuiu para que os processos de expansão/interiorização onde e quando se efetivaram, servissem para justificar a contratação de docentes temporários ou substitutos, como mostra a Tabela 8, na realidade do *Campus* da UFPA, em Santarém.

**Tabela 8 - Evolução do número de professores da UFPA *Campus* de Santarém 1991-2000**

ANO	CARREIRA DO MAGISTÉRIO	SUBSTITUTOS	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 (2000)

Analisando a Tabela 8, percebe-se que de 1993-1996, em Santarém, os professores substitutos eram a grande maioria em pleno processo de consolidação da interiorização. Aliás, estes profissionais serviram de base e sustentação para a UFPA consolidar este processo. O curioso e contraditório da questão é que se tem conhecimento por experiência profissional própria, que na verdade estes profissionais não substituíam ninguém, porque ao serem aprovados via processo seletivo, passavam a exercer a docência imediatamente sem nenhum tipo de assessoramento, orientação pedagógica ou tutoria. Essa prática produziu professores que por não terem escolha, obrigatoriamente, se tornaram autodidata “aos trancos e barrancos” como se diz na região popularmente e como mostram os depoimentos da informante PUFPA 1.

[...] uma das coisas que mais me chocou, foi no primeiro ano, tinha um aluno que já era professor da UEPA-Belém, formado em Educação Física e cursava Pedagogia, o tema de Conclusão do Curso dele era mais ou menos na área que ele trabalhava. Ligaram-me de Belém para saber se poderia orientá-lo [...]. Então, eu disse que seria ótimo se houvesse outro professor para orientar por dois motivos: um eu estava no

meu primeiro semestre, não tinha outra graduação, não tinha feito pesquisa na minha faculdade, estava na área de Educação Física, meu Trabalho de Conclusão de Curso foi relatório de estágio, eu não tinha experiência para poder orientar alguém porque não havia sido orientada. Então, achava ótima a ideia de vir um professor de Belém, até porque, iria ter uma pessoa com quem conversar, até trocar ideias, fazer planejamentos de aula, porque aqui não tinha uma pessoa pra isso e a resposta foi que eu tinha que orientar porque a Instituição não iria pagar um professor para orientar só dois alunos. Achei isso um absurdo, essa obrigatoriedade de ter que orientar, cheguei a pensar no mais óbvio e mais fácil: dizer a dupla que não iria orientá-los porque não era orientadora, não me sentia capaz para fazer isso, que eles mudassem de tema, mas você sabe que nós acabávamos fazendo, foi o que aconteceu.

Esta situação perdurou por um tempo longo nos *Campi*, esmaecendo após a liberação de vagas para o interior e a realização de Concursos Públicos para compor o quadro de docentes efetivos, mas ainda hoje faz parte da rotina institucional na ES. Mas, na compreensão de Mancebo e Franco (2003, p.193), esse tipo de prática passou a se sustentar no processo de flexibilização da gestão na educação superior, adotada pelo Estado Brasileiro principalmente a partir da década de 1990 que favoreceu a contratação de profissionais temporários, como se observa no excerto.

[...] A proposta de flexibilização da gestão das instituições de ensino superior, por exemplo, tem favorecido contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras determinações já em vigor, reproduzindo no âmbito da universidade o mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis.

Dessa forma, pode se dizer que a melhoria do processo inicial de superação da exclusão educacional paraense foi claramente observada do ponto de vista quantitativo (mais paraenses puderam ter acesso à escola e a uma formação em nível de graduação) e, neste caso em particular, com relação à formação de profissionais da educação. Mas, mesmo essa superação se ampliando de forma lenta e gradualmente a partir da década de 1990, ainda representa uma questão em processo, acredita-se ainda longe de ser resolvida. Entretanto, se não dá para negar este fato por se tratar de uma verdade, não se pode dizer o mesmo do ponto de vista das condições financeiras e infraestruturais que eram e continuam excessivamente precárias. Embora não haja dúvidas de que a ousadia foi e tem sido à característica mais marcante de todo esse processo no Pará.

Ressalta-se, ainda que na época fossem observadas melhorias quantitativas, inclusive em relação ao número de IES e à oferta de vagas para cursar ES, principalmente pública em todo o país, no Estado do Pará a situação era gritante e mostrava o descaso do Estado

Brasileiro para com as populações das Regiões Amazônica e Norte. Mesmo hoje, pode se dizer que embora o Pará já possa contar com mais duas universidades federais: a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA - Santarém)<sup>44</sup> e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA - Marabá)<sup>45</sup>, tendo, portanto, ampliado tanto à oferta de vagas quanto de novos cursos, a situação ainda se encontra longe de solução, principalmente, se, se considerar os números que dão materialidade à concentração regional. Um exemplo mais atual desta questão é o fato de em 2013, das 201 universidades existentes no Brasil, toda a Região Norte contava com apenas 18 dessas IFES, perdendo numericamente apenas para o Centro Oeste com o menor número de instituições 17, o Nordeste que congregava 35, o Sul dispunha de 46 dessas IES, enquanto a Região Sudeste podia usufruir de 85 universidades deste total<sup>46</sup>.

Sobressai o fato da interiorização da ES no Pará, ocorrer por meio da ampliação da oferta de vagas institucionais e ser pensada, projetada e desenvolvida para estabelecer a base de instalação da legislação da Educação Básica. Essa questão foi observada na década de 1970, no período de implantação da Lei nº 5.692/1971 e também na década de 1990, para dar sustentação à implantação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e seus desdobramentos, como a viabilização dos Programas de Formação do Governo Federal, o FUNDEF antes e o PARFOR na atualidade.

Na década de 1980, em âmbito nacional, somaram-se a estes condicionantes o fato da década representar uma fase ainda pior do que as anteriores para a ES Brasileira,

---

<sup>44</sup>A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. É a primeira instituição federal de ensino superior com sede num dos pontos mais estratégicos da Amazônia, no município de Santarém. Sua criação faz parte do programa de expansão das universidades federais, e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica. Surgiu da incorporação do *Campus* de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na região Oeste Paraense e assimilou também outras unidades da UFPA e da UFRA para a formação dos *Campi* de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Dados disponíveis em: <http://www.ufopa.edu.br/institucional>. Acesso em maio de 2014.

<sup>45</sup>A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) é uma instituição federal *multicampi* de ensino superior, de médio porte, criada oficialmente em 5 de junho de 2013 com sede na cidade de Marabá (Estado do Pará), resultante do desmembramento do *Campus* da Universidade Federal do Pará instalado neste município. A UNIFESSPA foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff e abriga os *campide* Santana do Araguaia; São Félix do Xingu, Rondon do Pará e Xinguará. Seu projeto resultou de uma parceria estabelecida entre o setor público (federal e estadual) e o privado. O setor público está representado, na esfera federal, pelo Ministério da Educação e pela UFPA; na esfera estadual, pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia e Secretaria de Estado de Educação. Já o setor privado é representado pela Companhia Vale, instituição parceira da UFPA desde o início do projeto de expansão do *Campus* de Marabá. (Elaborado a partir dos dados da Ascom UFPA e de informações disponíveis no Portal do Planalto).

<sup>46</sup>Por se tratar de divulgação, foram usados os dados disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista\\_deuniversidades\\_do\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_deuniversidades_do_Brasil). Acesso em maio de 2014.

principalmente a pública, pela ocorrência de estagnação ou contenção do seu crescimento. Ainda que esta estagnação tenha sido entendida posteriormente, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, no Governo de FHC, como “necessária” pelo risco de uma massificação desordenada da oferta. Aliás, esta análise se coaduna com as críticas de alguns intelectuais brasileiros em relação à forma como tem se processado esta oferta.

Sobre a questão, Cury (1997) reitera a necessidade de se estagnar ou conter o avanço explosivo da expansão, mas questiona os argumentos oficiais, pois para ele, especificamente, no período de 1984 até 1994, as mudanças relacionadas à expansão desse nível de ensino foram mínimas se comparadas ao que havia acontecido em anos anteriores. Para o autor (idem) os motivos que teriam contribuído para tal retração foram na verdade: a redução dos investimentos de recursos financeiros do governo no setor; a política de contenção de custos; retração do mercado de trabalho; e a nova filosofia liberal, limitadora da intervenção do Estado e da burocracia estatal.

No meio de todo esse processo contraditório, contudo, um acontecimento merece destaque, a política de construção e instalação de *Campi* Universitários<sup>47</sup> instituída no final da década de 1970, por sua enorme importância à viabilização da interiorização da ES no Pará. Ainda que, como referido, se saiba que a interiorização da ES nas IFES foi possível também em função da disposição dos docentes das IFES interiorizadas que aceitaram o desafio de se submeter a uma sobrecarga excessiva de trabalho, abrindo mão inclusive de férias para atender a demanda por ES pública da população, nos diferentes *Campi* Universitários instalados no interior.

Sobre o processo, também como se sabe, a interiorização da ES se ampliou e consolidou, apresentando um grande descompasso entre o número de alunos e o de docentes para atendê-los foi e tem sido assim no país historicamente. Na Amazônia, os registros da versão preliminar do Projeto Norte de Interiorização: avaliação e perspectivas mostram que na época essa relação era de 13 alunos por professor, enquanto em outras regiões do país essa relação era de 8 alunos por professor. Concernente ao *Campus* de Santarém, pelos registros analisados, essa relação chegou a atingir 18 alunos por professor.

---

<sup>47</sup>Na década de 1970, o Departamento de Assuntos Universitários do MEC - DAAU, procurando dinamizar e acelerar o processo de implantação da Reforma Universitária, visando desenvolver uma Universidade polivalente e multifuncional que proporcionasse formação técnica profissional ampla e variada, compatível com as exigências de um acelerado processo de desenvolvimento sócio econômico, definiu com Projeto Prioritário a "Construção e Instalação de *Campi* Universitários", cujo objetivo geral era: "racionalizar e integrar, estrutural e funcionalmente a Universidade, através da organização espacial do *Campus*, definida como parte de um processo integral de planejamento acadêmico, administrativo e físico, implementada pela construção de instalações físicas, remanejamento e alienação dos edifícios existentes, bem como pela aquisição e distribuição de equipamentos" (RELATORIO ANUAL DO DAAU – 1977, p.30).

Na época, dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) davam conta de que o ensino superior na Região Norte era inexpressivo, pois, 5 em cada 100 jovens entre 18 e 24 anos cursavam ES na região. Essa inexpressividade se tornava mais visível quando comparada à média brasileira que era de 10 para cada 100 jovens entre 18 e 24 anos. Mas, a situação se apresentava ainda mais grave quando era considerada a partir da realidade do interior dos Estados da Região, aonde chegava a 1 para 100 jovens entre 18 e 24 anos cursando ES (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DO *CAMPUS* DA UFPA EM SANTARÉM EM CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DO TAPAJÓS, 2000, p. 22).

Portanto, parece que não haver dúvidas de que no cenário de mudanças estruturais e do mundo do trabalho, as exigências por reforma e reestruturação dos Estados Nacionais se impuseram drasticamente ao Estado Brasileiro e seu sistema educacional, se tornando imperativas tanto para a formatação do sistema educacional quanto para a atuação dos profissionais da educação, em todos os níveis. Além disso, como é de conhecimento público, essas mudanças socioeconômicas trouxeram “na bagagem”, como se diz popularmente, muitas tensões e conflitos para todo o país, se concretizando num modelo de desenvolvimento econômico e social questionável que foi transplantado para a região Amazônica e o Estado do Pará, pelas exigências da economia capitalista, seu mercado de consumo e trabalho. Um modelo materializado na produção de bens e serviços e no fortalecimento da função assumida pelo Estado Brasileiro de promotor e regulador do desenvolvimento, inclusive o educacional em todos os níveis.

### **5.1.2 A Educação Básica (EB) no Pará**

No período do estudo, as características do Sistema de Educação Básica do Pará não eram muito diferentes das de outros Estados Amazônicos, embora apresentassem algumas similitudes também em função do quadro de problemas desta etapa da Educação Paraense ser amplo e desafiador, como mostram estudos de Corrêa e Barreto (1999, p. 2).

[...] o Estado do Pará inaugurou a década de oitenta com um cenário marcado pela carência generalizada no atendimento escolar em todos os níveis de ensino, particularmente na modalidade média, setor que estava a requerer uma intervenção mais ostensiva por parte da Secretaria Estadual de Educação. As dificuldades herdadas do regime militar englobavam entre outras questões a insuficiência do número de alunos matriculados em relação à população na faixa etária escolar, o elevado número de professores não titulados exercendo o magistério, a limitada capacidade da rede física escolar para absorver a demanda de alunos existentes e o diminuto espectro de abrangência do sistema escolar em relação à dimensão geográfica e populacional paraense.

Por essas questões que se entende serem históricas, até a década de 1990 a Educação Paraense ainda expressava fortemente os efeitos visíveis produzidos pelo êxodo rural e regional induzido pelo Estado Brasileiro e pelas mudanças estruturais, como mostram os registros do Plano Estadual de Educação no Pará (1995/1999, p. 4),

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. Além dos problemas socioeconômicos que este acelerado crescimento populacional trouxe ao Estado, 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.

Do ponto de vista socioeconômico, este quadro também se confirma na década de 1980 pelas condições de subsistência da população bastante precária. Na época, a renda da maioria da população economicamente ativa (PEA) era de até dois salários mínimos, como destaca Seiffert (1989), o que equivalia a aproximadamente 80% da população. No período, segundo dados do IBGE, houve um crescimento significativo da população paraense que passou de 1.610,533 de habitantes em 1983, para 2.312,726 até o final da década, aumentando a condição de precariedade já existente no Estado.

No campo da educação pública, foco deste estudo, as análises de Corrêa e Barreto (1999) mostram que o número de pessoas alfabetizadas na faixa de cinco anos ou mais do total de 1.243,180 em 1983, passou para 1.861,530 em 1990. Mas, as análises dos autores (idem) mostram também que aumentou o índice de paraenses não alfabetizados, passava da escala de 367,350 de 1983, para 451,197 em 1990, entre crianças, jovens e adultos (homens e mulheres). Ou seja, o aumento da população também representava o aumento de analfabetos, de pessoas sem acesso a escolarização.

Desse modo, a elevação na taxa de pessoas em idade escolar (alfabetizadas ou não), fez com que o poder público paraense reconhecesse a necessidade de rever suas políticas públicas educacionais em todo o Estado. Isso ocorreu também em função do processo de democratização e das exigências por qualificação da educação corrente no país, na época.

Portanto, o Governo Paraense era obrigado a manifestar sua intenção de agir para garantir a ampliação das oportunidades educacionais em todo o estado: na capital e no interior e em todos os níveis.

Vale destacar que nas décadas do estudo, em relação à formação de professores, o Governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), estabelecia vários convênios com a UFPA, para a formação de professores leigos (Projeto Gavião I e II)<sup>48</sup>, continuar a formação de professores para atuarem no Ensino de 1º e 2º Graus e no Ensino Fundamental e Médio, após a aprovação da LDB de 1996, via interiorização de Cursos de Licenciatura.

Neste contexto, apesar do déficit da Educação Infantil que em meados de 1985 era de 86,26%, baixar para 82,89% no final da década de 1990, o número de vagas disponível da rede estadual de ensino atingia proporções inferiores em relação à demanda existente, e, dentre outros problemas o Estado ainda apresentava acentuado desvio idade/série, como mostram as análises de Corrêa e Barreto (1999).

Por seus estudos, em relação ao Ensino Fundamental (7 a 14 anos), o contingente se elevou de 1.037,389 em 1985 para 1.444,550 em 1990, passando o atendimento neste intervalo de 932,510 para 1.079,383. Contudo, as matrículas apresentavam problemas relacionados à idade incompatível com a requerida oficialmente, representando 20,88% (194,733) em 1985 e 19,99% (215,776) em 1990, caindo, gradativamente, de 71,12% para 59,80%. Mas o déficit escolar do período avançou progressivamente passando dos 28,88% para 40,20% entre 1985 e 1990. No Ensino Médio (15 a 19 anos), houve crescimento substancial da população escolarizável, dos 410,818 estudantes que buscavam matrículas em 1985, passou-se para 567,862 em 1990, chegando a atingir uma taxa de 72,34% no período. Percebe-se que este aumento coincide não por acaso com o retorno da UFPA para o interior, através dos Projetos Norte de interiorização.

Mas é importante lembrar também que na década de 1980, principalmente no final da década, como em todo o país, o ensino Pré-Escolar e o ensino Médio passavam a ser prestigiados por parte do Governo paraense, principalmente em relação a sua universalização para a sociedade em atendimento às exigências que se consolidavam no país, em função da

---

<sup>48</sup>Projeto de responsabilidade da UFPA/PROEX, aprovado pela Resolução nº 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.

redemocratização da sociedade. Ainda que o ensino fundamental apresentasse menor déficit no atendimento de matrículas, o cruzamento das informações acerca da população escolarizável mostrava claramente a presença de uma grande seletividade no sistema de ensino na passagem deste nível de ensino para o médio.

Neste contexto, em 1985, para um contingente de 26,712 crianças em idade de cursar o ensino fundamental, 26,243 eram matriculadas, enquanto em 1990, com o aumento da demanda atingia 59,565, embora o atendimento real fosse de 37,877. Com relação à população escolarizável de 15 a 19 anos que em 1985 era de 14,692, ampliava-se para 32,761 ao longo dos cinco anos seguintes. Porém, em relação à matrícula efetiva, havia um grande número de jovens que não conseguia cursar o ensino médio, porque faltavam vagas nas escolas estaduais. Além disso, o quadro docente apresentava um déficit muito alto em relação à qualificação, em nível de graduação.

Em âmbito geral, no período, o Estado do Pará apresentava uma condição de precariedade social severa. Em 1991, o seu índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,50, como se vê bem abaixo do Brasil que era de 0,64. Ainda que a Taxa de Mortalidade Infantil (TMI) no início desta década fosse de 55,93, estando o Estado bem acima da TMI do Brasil que era de 49,49 (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA UFPA 2001-2010, p. 49). Vale destacar que estas condições de precariedade social, somada à condição econômica e a fatores internos da escola, influenciavam no acesso e permanência de paraenses na Educação Básica, principalmente na pública, que, como visto, não disponibilizava um número de vagas suficientes para atender a demanda de todo o Estado, passando o Estado a apresentar, inclusive, uma baixa possibilidade de aproveitamento e permanência de paraenses na escola.

Assim, pode se dizer que apesar da intervenção estatal para expandir o sistema educacional e garantir índices satisfatórios de matrículas e desempenho, no período, não são observados crescimento e atendimento satisfatórios em relação às demandas por educação da população. Com isso, a Sociedade Paraense tinha de conviver com a baixa produtividade no fluxo escolar que se tornava gradual e permanentemente gritante, principalmente, quando associada aos altos índices de reprovação e evasão escolar existentes na época.

Neste cenário, o elevado número de crianças e jovens fora do sistema de ensino, acrescido do processo de retardamento da escolaridade provocado pelos elevados índices de evasão e repetência, acabaram por induzir também altas taxas de defasagem idade/série. Além do mais, as escolas públicas não ofereciam boas condições físicas e tampouco estavam bem aparelhadas para o trabalho escolar de qualidade que era divulgado pelo governo. Aliás, nas reflexões acerca das dificuldades e pontos negativos registrados no Relatório Anual da

SEDUC (1995, p.39), consta que “[...] o estado lamentável de deteriorização 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) [...]”.

O contraditório dessa história é que em âmbito nacional, a partir da década de 1990, a política de ensino fundamental concernente ao âmbito organizativo e pedagógico já havia sido eleita como prioridade nacional, pelo Governo federal, principalmente a partir de meados da década, nos anos do Governo FHC. A educação passara a ser considerada uma das metas nacional prioritária e muitas das responsabilidades sobre a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio passaram para a responsabilidade dos governos estaduais e municipais, no processo de descentralização da educação ocorrida no país, expresso na Municipalização da Educação.

Desse modo o Governo federal buscava adequar o sistema de EB à reforma do Estado Brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional, condicionado pelo impacto da hegemonia do mercado e pela contenção dos recursos públicos sob a orientação neoliberal. O principal foco das ações foi implantar um modelo de reforma que não representasse o aumento de despesas, ou seja, procurava subordinar os sistemas educacionais públicos às orientações e necessidades prioritárias da economia em crise. Entretanto, mesmo assim, a EB brasileira era vista como o campo que melhor realizou a reforma da área social, sendo visto como o único a apresentar um modelo com visibilidade pública gradual.

Mas é importante lembrar que mesmo a participação direta do Governo Federal na EB sendo mínima, porque representa menos de 1% das matrículas do país, este Governo tem um papel fundamental de indutor sobre os outros níveis de governo, principalmente, em relação à equidade e a distribuição dos recursos, isso faz com que a sua presença na determinação das políticas gerais da educação seja imprescindível por dar materialidade ao Estado Brasileiro, cabendo-lhe responsabilidade social com a população.

### **5.1.3 O Trabalho Docente na Educação Básica do Pará nas décadas de 1980 e 1990**

No contexto conflituoso da Educação Paraense, destaca-se a atuação dos seus professores, pertinente a realização do trabalho docente. Como destacado no primeiro capítulo deste estudo, o trabalho docente é entendido como diretamente relacionado ao exercício da docência, assim, é concebido como trabalho realizado no processo de escolarização, uma atividade social fundamental tanto para os cidadãos, como para os trabalhadores em geral.

Como mostram as análises de Burlamaqui (In DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DO PARÁ 1996-1997), no Pará, a problemática do trabalho docente se relaciona com a própria situação político geográfica do Estado e sua localização na região Norte, principalmente, por sua dependência ao modelo concentrador de desenvolvimento relacionado aos grandes projetos. E, como visto, esse modelo de desenvolvimento produziu efeitos nocivos à região, manifestos em elevados índices de desigualdades sociais e de renda. No campo da educação, o professor paraense trabalhava, muitas vezes, motivado pela absoluta necessidade de sobrevivência e nada mais, por não ter o seu trabalho reconhecido e não lhe ser garantido qualificação profissional nem salário digno, como bem destaca a autora (idem) em seu estudo.

As análises da literatura e de documentos mostram que neste período, uma política de valorização do magistério era urgente no Estado, e, era exigida pelos profissionais da educação, por meio de manifestações públicas. Tanto que o Pará foi o primeiro Estado Brasileiro a implantar o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, com vista a promover uma política salarial em harmonia com as exigências de um ensino de qualidade, principalmente na euforia da redemocratização da sociedade.

Entretanto, percebe-se que essa decisão do Governo Paraense foi muito mais para viabilizar a municipalização da educação básica, do que mesmo para empreender a valorização do magistério em cumprimento a Lei nº 9.394 (LDB), que exigia a formação de docentes em nível superior, de graduação plena e como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (Art. 62).

Entretanto, era fato lícito em âmbito nacional, à formação em nível de graduação passava a ser uma exigência legal, mesmo sendo aceita a formação em Magistério de nível médio, para atuar nas séries iniciais da EB e na Educação Infantil (EI). Contudo, mesmo a Lei reforçando a exigência por formação em seu Art. 87, parágrafo 4, onde consta que “até o final da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, a valorização do magistério ainda estava por vir. Mas, é inegável que essas exigências legais estabeleceram as bases para a UFPA promover a formação de professores que já atuavam ou para atuarem na EB. Foi assim quando instalou os Núcleos de Educação e depois ao instalar os *Campi* de Interiorização em diferentes municípios do Estado e, neste caso, na região Oeste do Pará, em Santarém, como mostram estudos de Freitas (2005, p. 20).

[É] necessário dizer que as históricas deficiências educacionais e a falta de profissionais de nível superior na maioria dos municípios paraenses, até o final da década de 1980, serviram, muitas vezes, para justificar demandas e legitimar ofertas, nem sempre precedidas de estudos e de dados capazes de permitir a adequação daqueles programas de capacitação às necessidades mais urgentes da região e do público solicitante.

Sobre as condições de formação dos docentes no período, dados do Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997) dão conta de que em 1985, de um total de 34.941 funções docentes, 43,14% representavam professores leigos (docentes sem formação em Magistério ou Licenciatura). Portanto, quase 50% do total do quadro docente do Estado não tinha qualificação compatível para o exercício da docência.

Como apontam os dados e se observa no excerto acima, as deficiências educacionais e a falta de profissionais com formação de nível superior no Estado eram sérias, a ponto de a situação servir para justificar programas de capacitação nem sempre com conhecimento de causa. Deficiências que se ampliaram na década de 1990, quando do total de professores leigos existentes no Pará, 79% tinha apenas a formação em nível de Ensino Fundamental, como mostra a Tabela 9.

**Tabela 9 - Docentes Leigos do Pará, por Grau de Formação – 1996**

REDES	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
ESTADUAL	3.354	2.093	592	<b>6.039</b>
FEDERAL	–	–	–	–
MUNICIPAL	11.303	657	37	<b>11.997</b>
PARTICULAR	306	475	144	<b>925</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14.963</b>	<b>3.225</b>	<b>773</b>	<b>18.961</b>

Fonte: Organizada a partir de dados do Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997, p. 31).

Como se constata na década de 1990 o Estado do Pará tinha 18.997 leigos exercendo a função docente e a rede Municipal concentrava o maior índice com 11.997 docentes leigos. Porém, no ano de 1996, mesmo considerando o acréscimo de 71% de funções docentes, o índice total de docentes leigos havia caído para 31,78% e a UFPA teve um papel importante nesta redução, indiscutivelmente.

Mas, com o aumento da oferta do ensino Pré-Escolar, o índice de docentes leigos voltou a aumentar novamente, passando de 34,38% para 39,81%, principalmente na zona rural, onde esse aumento foi mais representativo por passar de 57,01% para 70,0%. Ainda que por dependência administrativa, com a exceção do ensino Pré-Escolar que na rede municipal cresceu, todas as redes de ensino conseguiram reduzir significativamente o índice de

professores leigos, merecendo destaque à rede federal que extinguiu, em todos os níveis, a presença desses docentes, como se pode observar na Tabela 9 apresentada na página anterior.

Concernente à redução do número de docentes leigos na rede estadual, Burlamaqui (In DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DO PARÁ 1996-1997, p 27) informa que na época,

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.

Entende-se que o conteúdo do excerto evidencia claramente as repercussões da atuação da Universidade Federal do Pará na formação de professores no Estado, tanto via interiorização dos Cursos de Licenciatura e quanto na implementação do Projeto Gavião I e II, nas décadas de 1980 e 1990. Em relação ao papel assumido nesta situação, parece não haver dúvidas de que o Projeto Gavião nas suas duas versões (I e II) exerceu um papel de grande importância e relevância na redução do número de docentes leigos no Pará, principalmente, na zona rural. O projeto formou até o ano de 2002, 7.077 destes docentes em nível de Ensino Fundamental e 9.811 professores em nível do Magistério de Ensino Médio, inclusive, habilitando-os a cursarem licenciatura plena, como mostra a Tabela 10.

**Tabela 10 - Número de Concluintes do Projeto Gavião em Municípios do Pará**

<b>CONCLUINTEs</b>										
<b>1984 a 1995</b>		<b>Total</b>	<b>1996 a 2000</b>		<b>Total</b>	<b>2001 a 2002</b>		<b>Total</b>	<b>Total Geral</b>	
Proj. Gavião I	Proj. Gavião II		Proj. Gavião I	Proj. Gavião II		Proj. Gavião I	Proj. Gavião II		Proj. Gavião I	Proj. Gavião II
6.125	3.945	<b>10.070</b>	952	4.334	<b>5.334</b>	—	1.532	<b>1.532</b>	<b>7.077</b>	<b>9.811</b>

Fonte: Elaborado a partir de dados sistematizados por Tavares; Pinho; Cabral (s/d., p.3).

Vale lembrar que se no Pará essa questão ainda não estava resolvida, em âmbito nacional o processo de expansão da ES brasileira já se apresentava outra questão entendida como polêmica, à exigência por qualidade na educação. Questão considerada polêmica, principalmente em razão das decisões e encaminhamentos das autoridades brasileiras se mostrarem reveladores de que qualidade tem sido entendida como quantidade ou sinônimo

desta. Os índices estabelecidos como metas de governo, os registros numéricos apresentados, bem como os resultados das diferentes aferições (avaliação externas às escolas) sobre atuação e desempenho de alunos, docentes e instituições, são exemplos claros da forma deturpada como o Governo brasileiro entendia e entende qualidade na educação. Uma lógica que orientou e tem orientado a formação docente no país, hoje de forma bem mais radical.

Defende-se que o contraponto a esta opção deva ser conceber qualidade para a educação, considerando o contexto socioeconômico e cultural da sociedade, seus determinantes e a que se propõem formação e educação, como bem destaca Fonseca (2000, p.2) em seus estudos, sentido em que qualificar a educação,

[...] supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo - como produtor-consumidor - na dinâmica do mercado (os destaques são da autora).

O excerto deixa claro que qualificar a educação vai além de algo vindo de fora, evolui e se desenvolve por dentro, em razão de um dado contexto e suas reais necessidades. Entretanto, bem diferente dessa perspectiva, no Brasil e em outros países capitalistas, a questão apresenta exigências que em vez de qualificar a educação produzem uma dinâmica reveladora de que nas crises do capitalismo, por um lado crescem os discursos de condenação da Educação em geral e por outro da Educação Superior Pública em particular, submetendo ambas as exigências originárias da economia de mercado e consumo.

No cenário da educação pública entende-se que inquestionavelmente um elemento precisa ser levado em consideração quando se intenciona estabelecer um padrão de qualidade. Este elemento é o docente e o seu trabalho. Saber disso implica, conseqüentemente, em dar atenção à sua formação profissional, à carreira profissional e a salários dignos. Entretanto, o processo de massificação da oferta de ensino nos diferentes níveis, ocorrido no Brasil, contraditoriamente, tem sido acompanhado da redução de salários dos docentes, de mudanças

nas condições da carreira profissional e de mudanças radicais em relação ao seu perfil profissional.

A consequência dessa condição imposta e interposta tem sido a fuga de muitos docentes com mais experiência para a iniciativa privada e ou para ocupações em outros níveis ou modalidades de educação, fenômeno fortemente observado na ES. Dessa forma, as vagas disponibilizadas passam a ser ocupadas por muitos profissionais mais jovens, com menos experiência e menos formação e, como se sabe, a possibilidade de correção desse tipo de fluxo, necessita como todo processo com essas características, de um tempo longo de maturação para efetivamente se redefinir. A experiência mostra que em processos dessa natureza, em curto prazo, quem é obrigado a assimilar as suas consequências são os alunos, em todos os níveis da educação. No Brasil os efeitos desse processo têm sido nefastos na aprendizagem dos alunos, basta conferir os resultados apresentados pela educação em todos os níveis da Educação do país.

Sobre a questão, dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP), de 2001, mostram que em todo o país 49,8% dos professores do ensino fundamental não havia concluído o Ensino Superior, formação adequada para lecionar nesse nível de ensino. Deste total, 3,1% tinha como escolaridade apenas o próprio curso fundamental, completo ou incompleto. Em âmbito regional, o pior índice é o apresentado pela Região Norte, onde 78,2% dos professores não tinham cursado uma graduação e, pior, 8,3% não tinha sequer o ensino fundamental.

No Pará, quando a UFPA iniciou o seu Programa de Interiorização, pelos dados contidos no Projeto de Transformação do *Campus* Universitário da UFPA em Santarém em Centro Universitário Federal do Tapajós (versão 2000), existiam no Estado 25 mil professores na rede pública e destes, apenas 1% (um por cento) aproximadamente, era graduado, como mostram os registros da época do Jornal “O Liberal” (1997, p. 3).

No início do ano de 1996, a Secretaria de Educação do Estado do Pará concluía um balanço desalentador sobre a situação do Magistério de primeiro e segundo grau no interior do Estado. Para 25 mil professores então existentes na rede pública, somente 150 – 0,6% do total – tinham licenciatura plena, ou seja, estavam completamente preparados para dar aulas ou dirigir escolas. Sete anos depois, a mesma SEDUC registra um enorme salto: a quantidade de professores aumentou em 25% e, dos 31 mil professores das escolas do Estado, 3.400, ou seja, 11% são licenciados plenos – 22 vezes mais que os existentes em 1986. [...]

Quanto aos salários dos professores da EB, em todo o país, além dos mesmos serem muito baixos, a desigualdade regional era gritante na época. E se sabe que ainda não existe no

país, de fato, um piso nacional de salários, tampouco uma carreira profissional unitária, estando os professores Brasileiros à mercê dos condicionantes econômicos e políticos de suas regiões, estados e municípios que sempre alegam a falta de recursos para dar materialidade a este tipo de política. Ainda que, como visto, o Governo Federal tenha instituído fundos públicos também com este objetivo (FUNDEF e FUNDEB). Acredita-se que este tipo de política temporária até ameniza, mas não resolve o problema, aliás, um problema cuja origem é estrutural, como mostram as análises contempladas no capítulo inicial deste estudo.

Entende-se que em contextos que apresentam situações dessa natureza, o regime e as condições de trabalho, aliados aos baixíssimos salários geram insegurança e desmotivação a qualquer profissional. Mudar isso é, portanto, imperativo, afinal como se sabe, “tornar uma profissão mais atrativa requer, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários” (ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES DO BRASIL, 2003, p. 37).

Mas, em 1986, o Governador do Pará aprovava o Projeto de Lei que estabelecia os novos rumos do Magistério Público Estadual – Lei Estadual nº 5.351 de 21/11/1986, que trata do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, regulamentada pelo Decreto nº 4.714 de 09/02/1987, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971 que estruturou a carreira docente no Estado. A literatura mostra que a criação do Estatuto, “[...] resultou de negociação entre os professores e a SEDUC, que instituiu uma Comissão Paritária para estudar a fundo o que era preciso para adequar o Magistério Estadual à realidade da Educação” (Jornal o LIBERAL, Caderno I, p.3, Belém, 15/09/1986). O Estatuto estabelecia direitos ao instituir o regime jurídico, estruturar a carreira e uma remuneração digna ao pessoal do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus no Pará, como se observa.

ART. 2º - O Estado do Pará deverá assegurar ao Pessoal do Magistério Público Estadual:

- I - remuneração condigna e pontual;
- II - aprimoramento da qualificação;
- III - igualdade de tratamento para efeitos didáticos e técnicos;
- IV - progressão e ascensão na carreira obedecida a qualificação crescente;
- V - incentivo à livre organização da categoria, como forma de valorização do Magistério participativo;
- VI - outros direitos e vantagens compatíveis com as funções do Magistério.

Com a aprovação do Estatuto era estabelecido o Grupo Magistério, que passava a ser composto pelo pessoal docente (professores) e pelos especialistas da educação (Administrador Escolar; Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Inspetor Escolar e o Planejador Educacional). O Quadro do Magistério passava a ser composto de: a) Quadro permanente, integrado única e exclusivamente do pessoal habilitado; b) Quadro Suplementar, constituído

dos cargos e funções cujos ocupantes não possuem a qualificação prevista na legislação federal e exigida no Estatuto. Sobre a remuneração consta no documento que, a “remuneração dos ocupantes de cargos do Magistério será fixada em função da maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização, independentemente do grau de ensino em que atuem” (Art. 5º). Era assegurado aos professores progressão e ascensão profissional por tempo de serviço e titulação.

A gratificação por titularidade representava (30% para doutorado, 20% para mestrado e 10% para especialização com mais de 360 horas) sobre o vencimento-base; com 80% sobre o salário base para portadores de diploma superior em sua área de atuação. Consta no Estatuto que “a gratificação de titularidade será devida em razão do aprimoramento da qualificação do servidor do magistério” e “a gratificação de titularidade incorporar-se-á ao vencimento ou remuneração do servidor do magistério para todos os efeitos legais” (Art. 32; § 2º). Era assegurada também a admissão por concurso público, “a primeira investidura em cargo o Magistério Estadual, dependerá de prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com as disposições deste” (Art. 12).

Além disso, como também se observa no Art. 66 do referido Estatuto,

- Os servidores públicos aposentados em cargos ou funções de professor, bem como de Técnico em Assuntos Educacionais ou a este equiparados, farão jus a percepção:
  - I - Vencimento correspondente ao cargo ou a referência de classe em que seriam incluídos, se em atividade estivessem, obedecendo-se a exigência de escolaridade e tempo de serviço de Magistério estadual e municipal, contado para efeito de aposentadoria;
  - II - Gratificação de Titularidade;
  - III - Gratificação de Magistério.

Desse modo, através do Estatuto do Magistério Estadual, em tese, o Governo do Estado estaria reconhecendo o mérito profissional dos seus professores, um mérito advindo da formação em nível de graduação e pós-graduação. Com isso, a qualificação dos profissionais da educação passava a ser valorizada no Pará, e, se sabe, por experiência, que foi assim por um tempo, por conta da euforia por mudança que se ampliava no país. Isso se arrefeceu com o tempo, mas, não há dúvidas de que as condições instaladas a partir do Estatuto do Magistério Estadual Público do Pará, desencadearam no coletivo dos professores à busca por mais formação, porque isso agora representava melhorias salariais a esses profissionais, que já vinham sendo acusados de descompromisso com o seu trabalho, quando se sabia que na verdade era,

[...] a desmotivação que o professor enfrentava, que o levava a ter descompromisso com a escola e conseqüentemente baixa qualificação profissional e pouco rendimento por parte do alunado. O professor, então procurava outros empregos, que não em educação, onde o pagamento seria mais compensador e ele enquanto profissional mais valorizado (Jornal o LIBERAL, Caderno I, p.3, Belém, 15/09/1986).

Quando se analisa o tempo histórico desses acontecimentos no Pará, percebe-se que corresponde ao período de transição em que o Brasil saía de uma ditadura militar e à população vivia o encantamento e a euforia da possibilidade de se implantar na Sociedade brasileira um processo democrático que não passou de um sonho que naufragou rapidamente, como visto. A análise do processo mostra também que a criação do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará fez parte da política que compunha a plataforma político administrativa de um Governo, para a Educação Paraense.

Não há dúvidas de que o Estatuto passou a servir de incentivo para a busca por formação em nível de graduação, o que a UFPA, através dos seus *Campi* e Núcleos, assumiu ousadamente no Estado, formando os profissionais necessários às redes de ensino público: estadual e municipais. Para este fim, na década de 1990, esta IFES contou com a parceria do Governo do Estado, por meio da SEDUC e com as Prefeituras dos Municípios onde se localizavam seus *Campi*.

Mas, com o passar dos anos, se sabe por experiência de trabalho com professores da rede de EB pública do Oeste do Pará, principalmente nas redes públicas municipais da região, passou a existir uma grande insatisfação por parte desses professores. Insatisfação pertinente ao descaso e a indiferença do Estado Paraense diante da educação da população e dos direitos dos profissionais da educação, manifesta nos baixos salários dos profissionais da educação e na falta de incentivo à educação pública. Dos relatos destes professores emerge que se sentem obrigados a exercer a profissão em horários e instituições diferentes, para complementarem a renda e atender as suas necessidades básicas – necessidade de sobrevivência. Ficam assoberbados de trabalho e esgotados física e mentalmente, por vezes, tendo de ser afastados do trabalho ou readaptados de função por problemas sérios de saúde, em função do excesso e das péssimas condições de trabalho. Esta condição se expressa na queda da produtividade profissional; na baixa qualidade do ensino; nas altas taxas de repetência; de evasão escolar e dos baixos índices de aprovação escolar e no adoecimento destes profissionais.

Portanto, é muito difícil de acreditar que estas condições não afetem ou impactem a qualidade do ensino público, seja este ofertado no país, na Amazônia, no Estado do Pará ou na região Oeste do Pará, depois, como se observa,

[...] a crise histórica de achatamento salarial obriga o professor à dupla jornada sobrando, a cada vez, menos tempo para o preparo, o estudo e a disponibilidade que a profissão requer. Se lembrarmos que as perdas salariais e suas consequências desestruturaram o ser bio-psico-social, entenderemos porque o ensino ministrado por um professor nessas condições, foi perdendo qualidade.

Os baixos salários, aliados às condições precárias de trabalho, tornam a profissão desinteressante e já não há a mesma motivação para recrutar e manter pessoal qualificado. Enquanto isso, a demanda cresce e há necessidade de atendê-la. O professor que não teve mais oportunidades de “crescer e avançar”, é solicitado pelo mercado de trabalho e obrigado a ceder, “pela força das coisas”, isto é, pela necessidade de sobrevivência. (DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DO PARÁ 1996-1997, p. 26).

O contraditório é que tanto as autoridades educacionais quanto o Governo têm conhecimento dos fatos, como mostra o excerto, mas as ações quando elas existem não surtem o efeito desejado, por falta de planejamento e compromisso com esses profissionais. Acredita-se que não é necessário ser especialista para saber que melhores condições de trabalho e salários são questões que precisam ser consideradas por qualquer Governo que tenha por meta a qualidade em educação, seja essa educação pública ou privada. Neste processo, há de se considerar também a importância do processo de formação desse profissional e a necessidade do mesmo conscientizar-se sobre a função social da escola no processo de transformação da realidade social dos alunos que a procuram essa escola.

Como se defende que a atividade docente dá vida à profissão de professor, do ponto de vista da sua função social, entende-se que ao se sentirem injustiçados, estes profissionais precisam se mobilizar política e profissionalmente, diante de questões como a defasagem dos salários e as péssimas condições de trabalho, além da situação política da educação em todo o país. Mas, ressalta-se que estas questões não podem ser remetidas de forma irresponsável e ou inconsequente para o aluno e sua aprendizagem. Também por isso se defende que a formação precisa dar base para atos e ações esclarecidas e esclarecedoras. Mas, vale lembrar ou não esquecer, como bem destaca Freitas (2002, p. 94 In: ALVES, 2002) que “o Estado – legítimo representante dos interesses do capital – sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso – daí seu permanente esforço para cooptá-lo”, por isso, não se trata de uma questão imparcial ou decorrente de desconhecimento.

Assim, se entende que para a EB escolar cumprir o seu papel de socializar saberes e produzir conhecimentos, os profissionais da educação precisam estar em processo constante de formação e aperfeiçoamento; participando da construção da gestão do ensino e da

aprendizagem dos alunos; produzindo a mediação e a intervenção crítica, com vista a uma educação escolar mais aberta, democrática e mediadora da aprendizagem dos sujeitos em todos os níveis e responsável socialmente. O que se acredita seja o diferencial almejado por todos aqueles profissionais que labutam na educação pública deste país.

## 5.2 A UFPA NA PERSPECTIVA DO ACESSO E AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.

Diante deste quadro, para atender a colossal problemática educacional do Pará, principalmente, pertinente à formação de professores que já atuavam na EB no Estado, as ações e atuação da Universidade Federal do Pará (UFPA) se sobressaem no Estado.

A UFPA é uma instituição com sede na Cidade de Belém (Capital do Estado), organizada em forma de autarquia vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Sua criação se deu a partir da congregação das sete escolas superiores existentes em Belém na época: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Setoriais. Teve seu primeiro Estatuto aprovado pelo Decreto nº 42.427, em 12 de outubro de 1959 e o seu primeiro Reitor foi o Prof. Dr. Mário Braga Henriques, empossado no dia 28/07/1957.

Em 1969, para se adequar as diretrizes da Reforma Universitária de 1968, a UFPA aprovava o seu Plano de Reestruturação (Decreto nº 65.880/1969), passando a ter maior autonomia administrativa, financeira, didática, científica e disciplinar, com isso, mudavam também os seus fins a posteriori. Em decorrência, na década de 1970, era aprovado um novo Estatuto (Portaria Ministerial nº 452/1978) e suas ações passaram a terem por fim: formar quadros técnicos, profissionais e culturais indispensáveis ao pleno desenvolvimento socioeconômico do Pará; participar do progresso científico e tecnológico através das pesquisas e atividades que promovam a descoberta, a invenção e a inovação úteis ao processo de desenvolvimento; e servir diretamente à comunidade pela utilização dos meios de que dispõe para obtenção dos dois fins anteriores. A partir de quando começou a se definir realmente como Universidade Federal do Pará, e não mais apenas da capital do Pará.

Em função do seu pioneirismo regional, essa IFES representou por muitos anos uma das mais importantes instituições regional e a única Universidade Federal no Estado do Pará, tendo na atualidade sob a sua responsabilidade 10 *Campi* Universitários; o maior Hospital de

Doenças Tropicais da Amazônia: O Hospital Universitário João de Barros Barreto e o Hospital Escola Universitário Bettina Ferro de Souza, este construído inclusive no seu *Campus* Universitário da Capital e está presente em 91 polos de atuação.

A Universidade Federal do Pará é pioneira e liderou a expansão da ES pública para o interior da Região Amazônica Brasileira não apenas desenvolvendo ensino (característica da experiência de interiorização nas décadas de 1970 e 1980), mas, realizando pesquisa em áreas básicas como: Ciências Humanas e Sociais, Exatas e da Terra e Ciências da Vida, Pós-Graduação e formação tanto para qualificar os seus profissionais da capital e do interior a partir da década de 1990, quanto para qualificar profissionais de outras instituições da Região para atuarem na Educação e Superior. E por meio de ações integradas com o ensino e a pesquisa, tem promovido atividades de extensão universitária em parceria com outros órgãos como a EMBRAPA, o Museu Emílio Goeldi e outros, além das Prefeituras Municipais, para atender as solicitações das comunidades do interior, da capital e de outras regiões, apresentando excelentes resultados acadêmicas e científicas.

### **5.2.1 Antecedentes históricos da oficialização do Programa de Interiorização da UFPA: os Núcleos de Educação**

AUFPA não foi apenas primeira universidade pública instalada no Estado do Pará, foi também a primeira a expandir sua atuação para o interior do Estado, inicialmente através da instalação dos Núcleos de Educação vinculados ao Centro de Educação (CE), o que se pretende desenvolver neste tópico.

Entretanto, há quem diga (conversa informal) que na verdade a UFPA só teria interiorizado as suas atividades para não perder espaço, porque após a Reforma Universitária de 1968, por determinação do Governo Brasileiro e por ter esse governo financiado projetos para a implantação da Reforma Universitária e da Lei 5.692/1971 que reformou a EB criando o ensino de 1º e 2º Graus. Enfatiza o informante que se a IFES não tivesse interiorizado as suas ações quem teria se beneficiado com as verbas do financiamento seriam as Universidades do Sul e Sudeste, instaladas em municípios do Estado como: Santarém (Universidade Federal de Santa Catarina), Itaituba (Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina), Óbidos e Oriximiná (Universidade Federal Fluminense)<sup>49</sup> no Oeste Paraense, e,

---

<sup>49</sup>Dados constantes no documento: Uma visão do *Campus* Avançado – MEC; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon. Brasília MEC/DDD, 1980.

mais, a decisão de interiorizar teria sido tomada de afogadilho, uma espécie de “em cima da hora”, do tipo “pra ontem”, como se diz popularmente.

Como visto, em 1969, a UFPA aprovava o seu Plano de Reestruturação (Decreto nº 65.880/1969) e a partir da década de 1970 iniciava sua interiorização na Amazônia Brasileira, no momento em que o Governo Federal Brasileiro tomava para si a responsabilidade de redirecionar a política educacional do país. Concernente à questão, sabe-se que com a Reforma Universitária de 1968, as universidades passaram a se organizar em Centros de Estudos Básicos e Profissionais, com o objetivo de ofertar formação Profissional, neste caso, o foco era a formação de professores. Aos Centros de Educação coube além da responsabilidade de ofertar Cursos de Licenciatura em Pedagogia, realizar a complementação pedagógica dessa formação. Esta diretriz contribuiu para que ocorresse a disseminação de processos de interiorização da ES em todo o país, dando prioridade aos Cursos de Licenciaturas cujo objetivo era formar os professores já atuantes e para atuarem na educação básica, nas suas próprias regiões de origem.

Em cumprimento as determinações exaradas de o Governo militar, como mostram os estudos de Moreira Junior (1985, p. 55, o destaque é do autor),na UFPA,

O CENTRO DE EDUCAÇÃO, em 1970, recebeu da Reitoria da Universidade a incumbência de cumprir o convênio firmado com o Departamento de Ensino Fundamental 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.

De início estes cursos deveriam funcionar só em Belém, com os professores do interior tendo de se deslocarem para esta capital. Mas, o então Centro de Educação/UFPA já era conhecedor de que a Universidade deveria iniciar seu processo de interiorização, pois o Decreto nº 65.880 de 16 de dezembro de 1969 que aprovara o Plano de Reestruturação da UFPA, previa em seu Art. 3º, inciso III, como política básica da UFPA, “participar de maneira ainda mais direta da aplicação dessa diretriz relativamente à realidade Amazônica”, entende-se que aqui já estava encaminhada a sua interiorização. Talvez, por esta razão, sugeriu à Reitoria que além de Belém os cursos fossem ofertados também nos municípios de Santarém e Castanhal.

Aceita a proposta o projeto foi enviado ao Conselho Federal de Educação (CFE), que em setembro de 1970, através do Parecer nº 663/1970, aprovou as normas regulamentares que autorizavam a UFPA expandir as suas atividades para o interior do Estado do Pará. Vale

ressaltar, o processo se estenderia também ao interior do então Território Federal do Amapá, tendo o Centro de Educação de organizar o funcionamento das três Licenciaturas Polivalentes de 1º Ciclo e as Licenciaturas Monovalentes de menor duração, em regime parcelado ou intervalar, como se tornou conhecido posteriormente.

Resolvida esta formalidade, no mesmo ano, foram autorizados os “Cursos Especiais de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo” nas áreas de Letras, Estudos Sociais, Ciências Naturais e os de “Licenciatura Monovalente de 1º Ciclo”: Português, Francês, Inglês, Geografia, História, Matemática, Ciências e Artes Práticas (Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar) e o Curso de Pedagogia para o 1º Grau (Habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), intermediados pelos Núcleos de Educação, sediados em municípios do Estado do Pará e dos então Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, sob a tutela conjunta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e do Centro de Educação, através da assinatura de convênios com: Governo do Estado do Pará, Governo do Território Federal do Amapá e Delegacia Estadual do Ministério da Agricultura.

Os convênios firmados pela instituição concorreram para o funcionamento dos Núcleos de Educação em cinco (5) municípios-sede do Estado do Pará: Abaetetuba, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, abrangendo catorze (14) microrregiões onde passaram a ocorrer ações da UFPA no interior, ofertando ensino de graduação para formar professores da Educação Básica, em períodos intervalares (de recesso escolar), nos termos das autorizações concedidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação.

Os Núcleos de Educação da Universidade Federal do Pará foram criados oficialmente, com base no modelo renovado das atividades extensionistas dos CRUTACs e no modelo de formação difundido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR (Licenciaturas de Curta Duração) que, em parceria com o MEC, já promovia à capacitação de recursos humanos para a EB, como se observa no Relatório Geral do MEC (1981, p. 26-27).

[...] 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.[...]

Os Núcleos de Educação da UFPA foram coordenados por professores designados pelo Reitor, na época o Prof. Dr. Aloísio da Costa Chaves. Obedeciam a uma regulamentação específica, cuja instalação e manutenção passaram a depender também de convênios firmados com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com instituições privadas, cuja responsabilidade envolvia: recursos financeiros; instalações e equipamentos dos prédios; indicação do pessoal de apoio; construção de prédio próprio e passagens para visitas de inspeção.

O Núcleo de Educação instalado em Santarém foi criado em 14 de outubro de 1970, através da Resolução nº 39/1970 – CONSEP. Neste mesmo ano foi realizado o processo seletivo dos candidatos e em 1971, a UFPA iniciava a sua primeira experiência de Interiorização dos Cursos de Graduação no Município de Santarém. Os Cursos interiorizados foram: Licenciaturas Monovalentes de 1º Ciclo (Licenciatura de Curta Duração), ofertados no período de 1971 a 1973, destinados aos professores da Educação Básica que atuavam na rede pública de escolas, com funcionamento na Escola Estadual de 2º Grau “Álvaro Adolfo da Silveira”, a partir de uma parceria estabelecida pela IFES com o Governo do Estado e a Prefeitura do Município.

Após esta fase, somente no início da década de 1980, o Núcleo de Educação de Santarém foi reativado, para ofertar a complementação dos estudos realizados anteriormente (década de 1970) aos professores que haviam cursado Licenciatura de Curta Duração, e ofertar novas turmas neste formato, no período entre 1980 a 1983, na mesma escola onde havia funcionado anteriormente.

Na época, o Prefeito Municipal de Santarém, Sr. Ronan Liberal, cedeu à Universidade Federal do Pará o prédio da Escola Municipal de 1º Grau “Dr. Everaldo de Souza Martins” para o funcionamento do Núcleo de Educação. Assim, com a disponibilidade dessa infraestrutura básica, e por meio de um convênio estabelecido com a SUDAM, a UFPA ofertava seu primeiro do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em caráter regular, fora de sede. Mas, é importante saber que tudo isso foi possível de se realizar com o apoio das Prefeituras onde estavam localizados os Núcleos de Educação, como bem informa Freitas (2005, p.18).

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.

Mas, ainda foi desta vez que a UFPA viria para ficar no interior, foi só a partir de meado da década, a partir de 1986, quando a instituição oficializou o seu Programa de Interiorização, passando a instalar gradualmente o processo de consolidação da sua presença no interior do Estado do Pará, como mostram os registros do Anuário Estatístico (1994, p. 11).

Em 1986, a UFPA passou a expandir suas atividades para o interior do estado em 8 municípios que funcionavam como polos regionais de atuação e se propunham à época estender (sic) a ação para 84 municípios. Atualmente o Programa de Interiorização, encontra-se consolidado e tem sua base física de ações em nove municípios, em *campi* implantados em parcerias com o governo do Estado e com as Prefeituras Municipais, permitindo que a Universidade estenda suas ações de ensino, pesquisa e extensão para além das fronteiras da capital, permitindo uma contribuição significativa a formação de Recursos Humanos para o ensino de 1º e 2º graus.

Mas, a partir desse momento, ou seja, da sua instalação na abrangência (capital e interior) da Sociedade Paraense, a Universidade Federal do Pará tem realizado ações e atuações em todo o Estado. Por certo que esta realização se ampliou muito através da oficialização do seu Programa de Interiorização, quando a IFES passou a expandir e consolidar, cada vez mais, as suas atividades para o interior das regiões mais longínquas do Estado do Pará, contando na atualidade com dez (10) *Campi*, dos quais nove (9) estão localizados no interior do Estado do Pará em municípios-sedes e expandidos para outros municípios das suas áreas de abrangência.

### **5.2.2 Os Projetos Norte de Interiorização**

Na intenção de intensificar suas ações acadêmicas de ensino para o interior, a partir de julho de 1985, a UFPA dava início a um processo de discussão interna, que terminou se expandindo para outras Universidades Amazônicas. Essas discussões foram razão para a disseminação de Seminários e Encontros que culminaram na elaboração primeiro do Projeto de Interiorização da instituição e depois do “I Projeto Norte de Interiorização – I PNI (1986-1989)”. O Projeto da instituição terminou sendo assimilado pelo I Projeto Norte de Interiorização, cujo documento continha às propostas de cada uma das IFES envolvidas no intento na época. Dessa forma, pode se dizer que os Projetos Norte de Interiorização nasceram da ousadia de lideranças da UFPA e das IFES Amazônicas em expandir a oferta de ES

pública para o interior da região. Com relação ao que ocorreu no Pará, diz em seu depoimento o informante PADS 1.

[...] ao assumir a Universidade, imediatamente, nós incluímos como Programa oficial da Universidade, o Programa de Interiorização e começamos uma forte articulação com as Prefeituras porque tínhamos uma visão, uma [...] clareza de quanto isso era necessário e que na medida em que as Prefeituras realmente abraçassem a causa, conseguiríamos o apoio Federal, tanto é que foi exatamente o que aconteceu [...].

Esse relato é reiterado nos depoimentos da Ex Pro Reitora de Ensino de Graduação e da Ex Coordenadora de Interiorização da instituição, na época. O Programa de Interiorização a Universidade Federal do Pará (1986-1989) foi aprovado pela Resolução nº 1.355 de fevereiro de 1986 – CONSEP (Conselho Superior de Ensino e Pesquisa), na Administração do Prof. Dr. José Seixas Lourenço, sendo absorvido pelos Projetos Norte de Interiorização, empreendidos através de três grandes projetos: o I Projeto Norte de Interiorização – I PNI (1986-1989); o II Projeto Norte de Interiorização – II PNI (1994-1997) e o III Projeto Norte de Interiorização – III PNI (1998-2001).

Os Projetos Norte de Interiorização resultaram de uma ação conjunta das Universidades Amazônicas no afã de encontrarem caminhos que as levassem da melhor forma ao cumprimento do seu papel de agentes de apoio no processo de transformação social, como fator de desenvolvimento regional. O I Projeto Norte de Interiorização – I PNI (1986-1989) foi construído a partir de discussões instaladas no “Seminário sobre o Processo de Interiorização das Universidades Amazônicas”, ocorrido em Belém em maio de 1986 e reiterado no “Encontro de Reitores das Universidades Amazônicas”, realizado em Manaus no final do mês de maio. A intenção subjacente era a necessidade de essas IFES reverem a centralização de suas ações e atuações nas capitais dos Estados onde se localizavam geograficamente.

Foi dessa forma que as Instituições Públicas de Ensino Superior da Amazônia Brasileira<sup>50</sup> tomaram para si a responsabilidade de enfrentar o enorme desafio que era expandir as suas ações e atuações acadêmicas para o interior nos demais municípios dos diferentes estados, onde se encontravam localizadas as suas sedes.

---

<sup>50</sup>Compunham o grupo de IES da Amazônia Brasileira: Fundação Universidade Federal do Acre; Fundação Universidade Federal do Amapá; Fundação Universidade Federal do Amazonas; Fundação Universidade Federal do Maranhão; Fundação Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal do Pará; Fundação Universidade Federal de Roraima; Fundação de Ciências Agrárias do Pará e Universidade Federal de Rondônia.

Como referido, na época, a UFPA já intencionava interiorizar suas ações e o seu Projeto de Interiorização visava intensificar as atividades de ensino, pesquisa e extensão no interior do Estado Paraense, com a viabilização de um plano que fosse, ao mesmo tempo, agressivo e racional e tornasse viável a utilização de seus recursos na produção de resultados multiplicadores na região Amazônica. Essa teria sido a razão do Projeto da IFES ser incorporado ao I Projeto Norte de Interiorização que traçou as diretrizes gerais da expansão/interiorização da ES para toda a região, estabeleceu prioridades e delineou metas e definiu estratégias que fundamentariam o desenvolvimento das ações específicas a serem desenvolvidas por cada IES Amazônica no processo.

O I PNI estabeleceu como prioridade a realização de ações voltadas à formação de professores dos 1º e 2º Graus (Lei 5.692/1971), definindo como relevante àquelas ações direcionadas ao resgate histórico e a preservação do patrimônio artístico-cultural do Estado e da região onde estava localizado o polo-regional e as voltadas para orientar a realização de pesquisas aplicadas. Propôs a implantação e ou consolidação, de vinte e cinco (25) *Campi* universitários no interior dos estados da Região Amazônica com vista à realização de Cursos de Graduação (Licenciaturas), reciclagem e capacitação, projetos artísticos e culturais, projetos de pesquisa aplicada, treinamento e assessoramento as comunidades e suas populações.

Pelas informações de Gurjão (2003, p. 45) “[...] as atividades a serem desenvolvidas nestes *Campi* seriam objeto de definição de cada Universidade, na sua respectiva área de atuação, de acordo com seus interesses, especificidades e prioridades”. Os relatos da autora (idem, p. 46) mostram que,

[...] os cursos foram realizados nos municípios onde já existia uma infra-estrutura (sic) capaz de compor a demanda daqueles circunvizinhos. Dessa forma, o acesso a estes cursos deu-se através de processo seletivo chamado de Concurso Vestibular, em outubro de 1986, para os quais foram oferecidas 250 vagas distribuídas entre os cursos de Licenciatura: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Todos no período letivo intervalar. [...] Além dos cursos de graduação foram também ofertados cursos de extensão de diversas áreas do conhecimento. [...]

Vale ressaltar, o I PNI envolveu os Estados: Acre (com 6 *Campi*), Amazonas (com 7 *Campi*), Maranhão (com 7 *Campi*), Mato Grosso (com 4 *Campi*), Pará (com 8 *Campi*), Rondônia (com 5 *Campi*), e, posteriormente, Roraima (com 5 *Campi*).

No Estado do Pará, a partir de 1986, a UFPA concentrava as suas atividades na oferta de Cursos de Licenciaturas Plenas. Cursos ministrados em oito (8) *Campi* Universitários instalados em Municípios-sedes, “[...] numa perspectiva de afirmá-los como polos geradores

do conhecimento científico-tecnológico e mão-de-obra (sic) especializada, buscando atingir o Estado todo” (I PNI, 1986-1989, p.23) para funcionar como polos regionais de atuação desta IFES, a saber: *Campus* de Abaetetuba, de Altamira, de Bragança, de Castanhal, de Cametá, de Marabá, de Santarém e Soure. Desde início a intenção era atender as diferentes especificidades das suas áreas de abrangência.

Com o encerramento do I PNI, pelo fato de o cenário educacional Amazônico ainda continuar precário, apesar da implementação do primeiro Projeto, as IFES amazônicas em uma ação conjunta assumiram a responsabilidade de consolidar o processo de descentralização de suas ações acadêmicas para superar o grande desafio imposto pelas distâncias continentais características da Amazônia e seus estados, decidiram assim elaborar o II Projeto Norte de Interiorização – II PNI (1994-1997).

Com esta finalidade, as IFES Amazônicas consideraram constatações, como: a) o fato do I PNI trazer consequências muito positivas para a região e para suas universidades, que transcenderam o período proposto de execução do projeto até aquele momento; b) apesar do sucesso dos trabalhos já desenvolvidos o interior da região ainda era bastante diverso, o que requeria a elaboração de uma nova política regional de interiorização para consolidar e ampliar os resultados obtidos; c) passados cinco anos da aprovação da Constituição Federal de 1988, persistia na Amazônia talvez mais do que nunca a necessidade de se cumprir o disposto no Artigo 60<sup>51</sup>, Parágrafo Único, do Ato das disposições Transitórias<sup>52</sup>, ou seja, a necessidade de superar o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental. Havia uma intenção comum na região Pan-Amazônia sobre a questão, intenção reconhecida pelos Ministros de Educação dos países do Tratado de Cooperação Amazônica, no Encontro realizado em Manaus, em 11 de dezembro de 1993.

Foi durante este Encontro de Manaus que o Ministro Brasileiro reconheceu o esforço das IFES Amazônicas e conclamou os outros Ministros a incentivarem a realização de ações semelhantes, proposição acatada por unanimidade. Desse modo, foi firmado o compromisso de realização, sob o patrocínio do MEC, no mesmo ano, de um amplo painel sobre as atividades desenvolvidas no interior da região, o que resultou na realização do “Seminário de Avaliação e Perspectivas da Interiorização das Universidades Amazônicas”. Este evento foi

---

<sup>51</sup>Art. 60 – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com mobilização, de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação, de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

<sup>52</sup>Parágrafo Único – em igual prazo as universidades públicas descentralizarão as suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

realizado no período de 8 a 10 de dezembro de 1993, em Santarém no Pará, tomando por base os resultados obtidos com o I PNI e as propostas projetadas para o próximo quadriênio. Os encaminhamentos do evento se consolidaram sob a forma do II Projeto Norte de Interiorização – II PNI, elaborado por professores e servidores técnico-administrativos das IFES Amazônicas, em reuniões de trabalho realizadas em Rio Branco, Belém e Porto Velho, nos meses de outubro e novembro de 1993.

Chama a atenção o fato de que diferente da prática de elaboração de uma maioria dos grandes projetos executados na Amazônia, o II PNI não se derivou de uma determinação governamental. Dizem os seus idealizadores que, pelo contrário, surgiu na própria região por demanda da sociedade e sustentado por uma articulação rara e voluntária que integrava esforços de Universidades, Estados, Municípios e segmentos da sociedade civil, com a estimativa de um programa federal de apoio à interiorização das IFES Amazônicas. O objetivo era garantir a continuidade das atividades a um nível compatível com a dimensão do desafio amazônico, com um custo equivalente a 2% do volume de recursos aplicados pela União na época na manutenção do sistema federal de ensino superior.

Desse modo, o II PNI (1994-1997) teria sido elaborado para contribuir na superação das distâncias características da região, facilitar a integração das IFES no atendimento às demandas regionais e favorecer a melhoria do cenário educacional Amazônico, viabilizando atividades de graduação, extensão, pesquisa e pós-graduação, nos vários *Campi* do interior do Pará, com vista a ocasionar a implantação de projetos de pesquisa no contexto interiorano do Estado. Para isso a UFPA teve de deslocar a competência científica dos seus professores-pesquisadores ao interior para realizarem investigação e tratamento das questões locais mais específicas de cada região. A intenção era produzir e disponibilizar resultados capazes de gerar a adoção de políticas de intervenção dos setores responsáveis, também para reverter o quadro de pobreza, além do precário desenvolvimento técnico científico, presentes em regiões do interior do Estado e suas populações regionais.

As principais ações realizadas no período de viabilização do II PNI foram: 1) Continuação da oferta de Cursos de Licenciatura Curta e Plena para formação de professores de 1º e 2º Graus; 2) Cursos de pós-graduação “*latu*” e “*strictu sensu*”; 3) Cursos de reciclagem; 4) Cursos de capacitação; 5) Projetos Artístico-Culturais; 6) Projetos de pesquisa, através de ações simplificadas e de grande retorno para a compreensão da Região; 7) Projetos de Trabalho para formação de uma consciência crítica da realidade; 8) Treinamentos; e 9) Assessoramentos. Para este fim foram estabelecidas parcerias, alianças e acordos, sendo tomadas medidas estratégicas para a viabilização da Interiorização da ES na Amazônia. Este

processo 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) e outros Ministérios, além da intensificação do repasse dos *Campi* Avançados advindo do Projeto Rondon e as Secretarias de Governo.

Encerrado o tempo programado para o desenvolvimento do II PNI, entenderam as lideranças das IFES interiorizadas que a expansão da ES precisava se consolidar. Assim, o III Projeto Norte de Interiorização (1998-2001) pretendeu fortalecer e garantir as ações empreendidas pelos projetos I e II e avançar em suas metas, articulando-as com as unidades acadêmicas (intra e interinstitucionalmente) que agora já compunham as unidades acadêmicas instaladas em municípios da Região, as IFES Amazônicas.

Para dar prosseguimento às suas atividades, passados onze (11) anos da realização da interiorização da ES pública na Amazônia, as IFES foram estimuladas pelo Ministro da Educação a continuar o processo, que ganhara forma constitucional, em 1988, com a aprovação da Constituição Federal e depois com outros preceitos normativos. Os idealizadores informam que os projetos I e II surpreenderam as autoridades brasileiras e deram certeza de que nenhuma outra instituição faria o que as IFES da região realizaram, desse modo, o Ministro Hingel reconheceu a importância do papel dessas Universidades para o desenvolvimento regional e constituiu uma comissão permanente para planejar, acompanhar e avaliar o II PNI (1994-1997).

Passado este primeiro momento, ocorreu uma reunião no Município de Santarém, em 1997, com a presença dos Coordenadores de Programas de Interiorização das IFES Amazônicas e do então Secretário de Ensino Superior do MEC, Dr. Abílio Baeta Neves, cujo objetivo era fazer um resgate histórico dos projetos anteriores e buscar o desenvolvimento do programa de interiorização e sua institucionalização. No evento os Coordenadores e Pró-Reitores foram incentivados a elaborar o III Projeto Norte de Interiorização - III PNI (1998-2001).

Nesta nova perspectiva, o objetivo amplo do III PNI foi buscar a consolidação das ações e projetos já realizados na área de formação e capacitação de recursos humanos para o atendimento do Ensino Fundamental, fortalecendo as áreas de Licenciaturas e para a formação de outros profissionais, com a criação de cursos de bacharelado. A partir desta decisão as IFES passariam a oferecer não somente cursos de graduação, mas também cursos de pós-graduação, a expectativa era formar uma massa crítica de profissionais para a Sociedade Amazônica, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento socioeconômico local, gerar

condições para a interiorização da investigação científica; além de intensificar as ações de extensão e programas de assessorias aos órgãos públicos e ao setor produtivo regional.

Dessa forma, o III PNI (1998-2001), pretendeu alavancar o desenvolvimento regional, com a fixação do homem amazônico, investindo na interação direta com o conjunto da sociedade. Para este fim, as IFES Amazônicas interiorizadas investiram em programas sintonizados com o panorama de zoneamento ecológico-econômico da Região: agropecuário, metalurgia, tecnologia de alimentos, engenharia de minas e de pesca, biodiversidade dos estuários, turismo, licenciaturas e educação ambiental. O objetivo deste ciclo ou etapa da interiorização era formar professores em ES habilitados para desenvolver pesquisa científica na região. Assim, se tornava necessário a UFPA ofertar cursos de especialização (*lato sensu*), o que ocorreu em conformidade com o IV Projeto Norte de Pesquisa e Pós-Graduação, elaborado para atender as demandas de docentes lotados nos próprios *Campi* e os profissionais que haviam concluído ES e eram obrigados a se deslocarem para outros centros em busca de continuar sua formação, em nível de pós-graduação. Dessa forma, as IFES pretendiam reduzir as chances de evasão dos profissionais qualificados da região, de forma a contribuir para melhorar a qualidade do ensino local e regional.

Gurjão (2003) destaca que as IFES da região tomaram novamente para si a tarefa de enfrentar o grande desafio que era expandir suas ações acadêmicas aos demais municípios dos estados, nos quais estavam localizadas as suas sedes. Em um espaço onde o acesso ao conhecimento era bastante rarefeito, apresentando deficiências relacionadas ao ensino fundamental e médio, saúde, saneamento, transporte e outros. Enfim, era preciso superar a limitação de conhecimento para o manuseio da biodiversidade regional. Afinal, a Amazônia era a área de maior crescimento populacional do país, na época, em consequência da forte migração oriunda do Nordeste, do Sul e do Sudeste brasileiro, o que tornava mais desafiante a adequação das atividades acadêmicas e científicas às especificidades regionais.

Em 2001, a UFPA já disponibilizava ao Estado do Pará de nove (9) polos regionais onde funcionavam os *Campi* da IFES no interior, ofertava 135 cursos e contava com 13.033 alunos matriculados no interior, como se observa na Tabela 11.

**Tabela 11-** Polos Regionais de Interiorização da UFPA – 2001

<b>Polos</b>	<b>Nº de Cursos ofertados</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>
Abaetetuba	7	899
Altamira	17	1.350
Bragança	26	2.018
Breves	6	455
Cametá	3	664
Castanhal	9	1.818
Marabá	41	2.834
Santarém	18	2.390
Soure	8	605
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>13.033</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados do I PNI e os analisados por Gurjão, 2003.

Portanto, entende-se que foram as exigências do Estado brasileiro somadas às necessidades e demandas das sociedades Amazônicas, Nortistas e Paraenses que pressionaram as IFES da Amazônia a assumirem o grande desafio de ousar, criar e consolidar unidades universitárias fora de suas sedes instaladas nas capitais, para concretizarem a mais arrojada experiência de expansão de ES ocorrida na região, em especial no Pará, apresentando uma abrangência macro, meso e micro. Esta correlação emerge claramente nas análises procedidas e contradizem a tese de a Interiorização da UFPA ter ocorrido por iniciativa própria e de forma autofinanciada.

### 5.3 A TRAJETÓRIA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO PARÁ: A UFPA NO OESTE PARAENSE

Vale lembrar que os contextos Amazônico, Nortista e Paraense comportam a região Oeste do Pará, instalada na Mesorregião do Baixo Amazonas Paraense, onde, entre as cidades importantes do Estado do Pará, está Santarém, um dos Municípios-Sede de instalação dos Polos Universitários da UFPA no Estado do Pará. Polos projetados para dar materialidade ao processo de expansão/interiorização de suas ações e atuações no interior, garantindo educação superior pública para a população nesta região do Estado do Pará.

Pelos dados do Relatório Analítico do Território do Baixo Amazonas – Pará (2012, p. 18), nesta região,

Com a intervenção dos governos militares a região passou por um processo intenso de alteração do uso do solo e do modo de vida e trabalho das populações locais, devido à implantação de grandes projetos agrominerais e agropastoris, bem como, da implantação das rodovias Cuiabá-Santarém e a Transamazônica, ambas até hoje inacabadas. Esses investimentos eram justificados pela ideologia da Política de

Segurança Nacional e pelo modelo desenvolvimentista de comando ditatorial. Período em que a colonização incentivada pelo Estado introduziu um processo de migração de populações do sul do país, enquanto que as populações locais eram desapropriadas em nome do desenvolvimento nacional, e viam desaparecer suas condições de autossustentabilidade. O êxodo rural de uns e o eldorado de outros foram estimulados pelas promessas de progresso.

Nota-se que assim como o Pará, a história do Baixo Amazonas Paraense (BAM-Pa) e de Santarém em particular, está imbricada na história da Amazônia como um todo, estando portanto o BAM-Pa submetido aos efeitos políticos e sociais subjacentes às políticas de progresso e desenvolvimento projetadas para a região, cujo foco principal tem sido os interesses econômicos, sem muita preocupação com as especificidades regionais e locais ou em possibilitar uma infraestrutura básica que garanta à população melhores condições de vida, como visto no capítulo anterior.

Portanto, a UFPA esteve presente no Oeste do Pará de 1970 até 2009, só saindo da região após a criação da UFOPA. O *Campus* de Santarém, como referido, disponibilizou a oferta de Cursos de Licenciatura Plena aos professores/alunos originários do município e seu entorno geográfico (Alenquer, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa, Faro e Juruti). Portanto, durante o período de sua instalação neste município, a UFPA formou não apenas parte da juventude Santarena, mas dos municípios da área do seu entorno, merecendo destaque na formação de profissionais da educação em toda a região, ao ponto de em 2.000, “[...] a Universidade Federal do Pará já contava com mil seiscentos e sessenta e dois (1.662) alunos matriculados nos 11 cursos ofertados no *Campus*” (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DO *CAMPUS* DE SANTARÉM EM CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DO TAPAJÓS; 2000, p.29).

### **5.3.1 O Polo de Expansão/Interiorização da UFPA na Região Oeste do Pará: o Município de Santarém**

O Município de Santarém está localizado na mesorregião do Baixo Amazonas Paraense (BAM- Pa) e sua sede Santarém se apresenta como centro ou cidade de porte médio<sup>53</sup>. Pela sua estrutura e diversidade de bens e serviços, este município mantém com informação, tecnologia, bens e serviços e representação política outros municípios de menor porte da região, ainda que em condições limitadas. Isso faz com que a Cidade de Santarém se

---

<sup>53</sup> 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).

constitua em polo regional para o atendimento às necessidades das populações, tanto as residentes no próprio município, quanto àquelas residentes nos municípios próximos, o que lhe confere o papel de subsidiário, inclusive, no atendimento ao grande consumo nesta mesorregião.

Para o IBGE, a mesorregião do Baixo Amazonas Paraense representa uma das seis (6) mesorregiões do Pará, estando formada por quinze (15) municípios organizados em três microrregiões: Almeirim (Almeirim, Belterra, Curuá, Placas e Porto de Moz); Óbidos (Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa) e Santarém (Alenquer, Monte Alegre, Prainha e Santarém).

No tempo histórico desse estudo (1980 e 1990), a Cidade de Santarém estava entre as principais cidades médias do Estado do Pará, por ser ainda hoje a terceira cidade mais populosa do Estado, pelo tamanho de sua população, por sua situação geográfica favorável, pela relevância regional, pelo distanciamento das áreas metropolitanas e, como referido, pela oferta de bens, serviços e empregos.

A Cidade de Santarém está situada na confluência dos rios Tapajós e Amazonas e se localiza a cerca de 800 km das grandes metrópoles da Amazônia (Manaus e Belém). Por sua beleza natural rica em praias de águas doces como Alter do Chão, conhecida como o “Caribe Brasileiro”. A cidade de Santarém se tornou conhecida poeticamente como a "Pérola do Tapajós", estando incluída no plano das cidades históricas do Brasil. É uma das cidades mais antigas da região, por ser fundada em 1661, sendo elevada a categoria de cidade em 1948.

Pelo Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2001), no Estado do Pará, das 143 cidades paraenses, 58 (42%) apresentava menos de 20.000 habitantes, sendo que 38% da população estadual (2.358.389 habitantes) se encontrava concentrada em apenas 6 cidades, com mais de 100.000 habitantes, os municípios de: Belém com 1.280.614 habitantes e Ananindeua com 393.569 habitantes, na Região Metropolitana de Belém (RMB); Santarém com 262.538 habitantes; Marabá com 168.020 habitantes; Castanhal com 134.496 habitantes e Abaetetuba com 119.152 habitantes, portanto, Santarém é a terceira maior cidade do Pará, por sua população.

Em 2010, o município de Santarém apresentava uma população residente de 294.580 pessoas, sendo 215.790 residentes na zona urbana e 78.790 residentes na zona zonal ou no campo (IBGE – SINOPSE CENSO DEMOGRÁFICO, 2010). Pela estimativa do IBGE (2012) para 2013, a população seria de 299.419 habitantes, não chegou a atingir esta estimativa, mas se manteve a condição de terceiro município mais populoso do Estado, sétimo da região Norte e 83º mais populoso do Brasil, ocupando uma área de 22.887,080 Km<sup>2</sup>, com

77 Km<sup>2</sup> de área urbana. Santarém limita-se ao norte com os municípios de Alenquer, Monte Alegre e Óbidos, ao sul com Rurópolis, Placas, Uruará e Belterra, a leste com Prainhas e a oeste com Juruti.

Em relação à economia de todo o Estado, Santarém despontava entre as cinco cidades com maior capacidade de recolhimento do Imposto de Circulação de Mercadorias e Isenções (ICMS), sendo um dos principais polos de escoamento da soja no Pará. Na época, era a cidade com maior poder aquisitivo da região, mas ainda assim não chegava a 10% do poder de compra da Capital do Estado - Belém.

No aspecto político-administrativo, funciona como centro sub-regional, por representar o nível intermediário entre as cidades de zona e às cidades regionais como mostram os estudos de Ribeiro (2001, apud PEREIRA, 2004), ocupando a segunda posição hierárquica no Estado do Pará e a primeira na região Oeste do Estado.

Por sua organização e funcionalidade, Santarém reflete a desigualdade social, espacial e regional do Pará e da Amazônia; estando subordinada às orientações da capital onde se encontram os centros de gestão do Estado do Pará. Entretanto, por ser referência para um conjunto significativo de municípios da mesorregião do Baixo Amazonas, é vista como o Centro que processa a combinação de atividades comerciais e industriais, também por apresentar equilíbrio entre estes setores, como ressalta Pereira (2004) numa referência a estudos realizados por Ribeiro (2001).

Esta condição de centro intermediário e de mediação entre as pequenas cidades e os grandes centros, faz com que a Cidade de Santarém também sirva de base para o deslocamento da população para outras cidades no espaço territorial interno e externo da mesorregião. Os fluxos para as capitais estaduais e outros centros e têm como intermediação, além do porto fluvial o aeroporto da cidade, representando o segundo maior movimento de passageiros do Estado, superada apenas por Belém, a capital. Além disso, através do seu porto fluvial além de estabelecer ligação entre os municípios de sua adjacência o faz também com as capitais Belém (Capital do Pará) e Manaus (Capital do Amazonas).

Aliás, vale destacar que esta condição de centro intermediário advém também do fato da cidade de Santarém apresentar maior e melhor estrutura de saúde (serviços especializados de radiografia, cirurgia e exames laboratoriais e outros); de educação pública e privada (maior diversidade de vagas e cursos em instituições de nível superior, pública ou privada, quase 80% das vagas disponibilizadas/ano) e em relação à cultura e ao lazer (exclusividade na disponibilidade de cinema, teatro e casa de show), dentre outros na época.

Assim, pode se dizer que na dinâmica regional a Cidade de Santarém era e é o elo que liga as pequenas cidades do interior aos grandes centros urbanos regionais. Assegura, inclusive, produção, circulação e consumo do processo de acumulação capitalista, por cumprir o papel de suporte e sustentação na estrutura econômica, política, cultural e social da região Oeste do Pará, Mesorregião do Baixo Amazonas, cujos polos de atuação são os municípios: Alenquer; Almeirim; Belterra; Curuá; Faro; Juruti; Monte Alegre; Óbidos; Oriximiná; Placas; Porto de Moz e Prainha. Certamente, sem essa possibilidade a região que sofre de enormes carências, sofreria ainda mais pela enorme lacuna presente entre os diversos níveis de cidades e seus respectivos papéis na divisão social e territorial da gigantesca região Amazônica e do também gigantesco Estado do Pará.

Para analisar o campo da educação, parte-se do que destaca Cury (2002, p.1) em relação à Educação Básica Brasileira, “sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola”, além disso, “sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado” (idem, *Ibidem*). Como parte da educação do Pará, da região Norte e da Amazônia Brasileira, a problemática educacional também é colossal em Santarém, a situação da educação, principalmente pública, não apresenta resultados tão adversos ou mais animadores em relação aos demais municípios.

As informações constantes no Projeto de Transformação do *Campus* de Santarém em Centro Universitário Federal do Tapajós (2000, p.22) mostram que,

A situação vivida leva à consolidação da baixa qualidade do ensino fundamental e médio em decorrência:

- da baixa qualificação do corpo docente;
- do uso inadequado de equipamentos adquiridos para a escola com a finalidade de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- da inexistência de grupos docentes pesquisadores;
- dos baixos índices de qualidade de vida das populações que vivem nessa região.

Embora, em relação à realidade educacional do Pará, a Educação Básica do município somasse em muitos aspectos para que o Estado se mantivesse como a vigésima sexta melhor educação do país, se comparada à EB dos demais Estados brasileiros, principalmente, onde ocorre maior investimento.

Na época, na estrutura organizacional da Educação Básica, Santarém contava com 457 escolas públicas municipais para atenderem a 62.121 alunos; 44 escolas estaduais que oferecem educação especial, ensino médio e fundamental para 37.145 alunos e 44 escolas

particulares, com desempenho satisfatório em relação ao IDEB e ao ENEM. Mas com uma enorme problemática a ser resolvida pelos poderes público estatal e municipal em relação ao âmbito da educação pública em geral.

Além disso, a cidade contava como conta ainda hoje com a formação em 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 empresas da área de informática, atendendo a cidade de Santarém e adjacências.

Dados constantes no Projeto de Transformação do *Campus* de Santarém em Centro Universitário Federal do Tapajós (2000, p. 29), dão conta de que, em 2000, a população estudantil de Santarém era da ordem de 107.478 estudantes, destes 79.491 eram da educação infantil e do ensino fundamental, 18.732 do ensino médio e 3.935 do ensino superior, mas é importante saber que destes 60% cursava ensino superior privado, na época. Mas, neste campo, a partir de 2010 a cidade já contava com doze IES (02 federais, 01 estadual e 09 particulares) ofertando vagas para diversos cursos de graduação, o que já conferia à Santarém o título de polo de desenvolvimento em educação superior do Oeste do Pará ou do Baixo Amazonas Brasileiro.

A condição apresentada pela ES no município é louvável, mas quando analisada em suas particularidades e condições, evidencia o descaso com a educação da população da região. Porque a situação de agora não obscurece o fato de por longo período a população paraense e em particular os profissionais da educação, dos diferentes municípios, não poderem contar com a oferta de ES pública. Como dito, mostra o estudo, os profissionais de Santarém só puderam contar com a acanhada presença da UFPA na década de 1970, e alguns poucos profissionais dos municípios do entorno de Santarém só a partir de 1980. E para isso, a UFPA teve de usar como estratégia o deslocamento de vagas de Cursos de Graduação ofertados em Belém para funcionarem no interior, por meio da Extensão Universitária.

Trata-se, portanto, de uma questão controversa, não só pela forma como o processo transcorreu, mas também porque na época a extensão enquanto elemento de ligação entre as IES e a sociedade já se apresentava como uma forma de prestação de serviços, ocorrendo inclusive nesta e em outras IFES na Amazônia. Além do mais, como informa Oliveira (2006), no contexto brasileiro este tipo de atividade já vinha ocorrendo no país desde o período de 1912-1930. Contraditoriamente, na Amazônia e no Pará essa possibilidade só foi pensada como meio ou instrumental capaz de ajudar a resolver o déficit de ES na região e no Estado,

quase no final do Século XX e, curiosamente, num período quando as Universidades do Sul e Sudeste já haviam instalado *Campi* Avançados<sup>54</sup> por toda a Região Amazônica Brasileira.

Entende-se que a questão se apresenta como altamente contraditória, porque o seu trajeto e a forma como transcorreu só confirma o que apontam diferentes análises presentes no estudo, de que o investimento do Estado para a região, seus estados, mesorregiões e microrregiões sempre teve como atenção primeira a expansão da economia e os interesses capitalistas advindos dessa questão, sendo a educação pensada em segundo ou terceiro plano.

Tem sido assim, ainda que se entenda também que apesar das merecidas críticas dirigidas à forma, e a despeito das várias contradições do processo, não resta dúvida de que a expansão da ES materializada pela interiorização da UFPA é um processo que representou e representa a garantia de ampliação da oferta desse acesso a muitos estudantes e trabalhadores paraenses, inclusive, aqueles originários de áreas carentes de acesso ao conhecimento sistematizado e das classes mais populares da sociedade, “o povo do interior”.

Mas, este entendimento não nos faz deixar de defender que no ensino superior público brasileiro, esse processo deva ir além do simples aumento ou transformação quantitativa da população universitária, para garantir as condições objetivas adequadas e necessárias a qualificar a formação profissional disponibilizada pelas IES interiorizadas. Embora se saiba que se as condições ideais para que este tipo de experiência ainda não existe, é também porque a formação do profissional da educação efetivo da EB exige a contratação de outros profissionais para substituí-los, e, os municípios da região alegam sempre a questão da impossibilidade, justificada do ponto de vista econômico e financeiro. Este fazer formativo precisa superar o aligeiramento da formação característico das práticas atuais, em que os professores/alunos se sentem acuados ou atabalhados sem saber, muitas vezes, se dão conta do estudo ou do trabalho, sendo razão, muitas vezes, de adoecimento desses profissionais.

### **5.3.2 O *Campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Município de Santarém**

Como referido, a presença da UFPA no Município de Santarém é observada desde o início da década de 1970, quando esta IFES instalou os seus primeiros Núcleos de Educação no interior do Pará, reativando o Núcleo de Educação do Município em 1980 para

---

<sup>54</sup>O *Campus* Avançado surgiu a partir do Programa *Campus* Avançado do MEC aprovado em 1969, fruto da evolução institucional do Projeto Rondon.

complementar a oferta anterior e ampliar e ofertar novas turmas de Licenciatura de Curta Duração, no período de 1980-1983.

Vale esclarecer que no ano de 1983, através do convenio UFPA/SUDAM/PMS, foi ofertado o primeiro curso regular fora da sede da UFPA na capital – o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – em caráter permanente, a instituição disponibilizou 135 vagas do curso, sendo 45 destinadas a cada uma das habilitações. Desse modo foram constituídas três turmas do curso: uma (01) da Habilitação em Administração Escolar, uma (01) da Habilitação em Orientação Educacional e uma (01) da Habilitação Supervisão Escolar, com uma turma funcionando no turno da tarde e duas à noite, regulamentadas pela Resolução nº 126/1972 – CONSEP.

Nesta primeira experiência de oferta regular de curso, ocorreram limitações de toda ordem: financeira, infraestruturais e relacionadas à falta de professores, como se observa no depoimento do informante PA11.

[...] 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 1º 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. As condições eram muito precárias por conta, primeiro dessas instalações, segundo por conta da 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 pra ficar lendo o material depois. [...] Outra situação de muita dificuldade é que o meu Curso ainda foi uma transição, [...] entre o antes e o Projeto de Interiorização uma ousadia da universidade e isso gerou uma dificuldade enorme para garantir os professores, houve momento que tivemos que ir atrás de professor.

Acredita-se ter sido em razão dessas diferentes questões e limitações, que a experiência de oferta regular e permanente acabou não dando certo, fazendo com que o Curso de Pedagogia atravessasse muitas e sérias dificuldades. Mas, é certo de que essa experiência contribuiu para a UFPA repensar o processo e as suas estratégias expansionistas, podendo voltar com mais experiência e mais segura sobre o que pretendia realizar no interior da Amazônia Brasileira e no Estado do Pará.

A partir desta década, era instado o *Campus* de Santarém, segunda maior Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Pará, depois do *Campus* sede instalado na Capital, localizado na Mesorregião do Baixo-Amazonas e Tapajós que envolvia uma área equivalente a 48% do território paraense. O *Campus* foi oficializado após a regulamentação do Programa

de Interiorização da IFES (Resolução nº 1.355, de 03 de fevereiro de 1986) e dispôs para o seu funcionamento de dois espaços (*Campus I e II*), após encampar antigas instalações do Projeto Rondon, como se constata no excerto.

A partir de 1986 o *Campus* Universitário de Santarém incorporou para dar suporte físico às suas atividades, as instalações do antigo Projeto Rondon através de convênio firmado com a SUDAM. Nessa base física, denominada de “*Campus II*” funcionavam o alojamento e o refeitório para docentes visitantes. Em 1998 foram desativados pela Universidade Federal do Pará.

A através de convênio com a Prefeitura Municipal Santarém a UFPA obteve a cessão, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, das instalações da Escola Municipal “Everaldo Martins”, onde hoje funciona o “*Campus I*”. (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DO *CAMPUS* DE SANTARÉM EM CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DO TAPAJÓS, 2000, p. 67).

A sede do *Campus* ou *Campus I* localizava-se na Avenida Marechal Rondon, s/n, no Bairro do Caranazal, onde passou a funcionar o Instituto de Ciências da Educação – ICED com a criação da UFOPA. Este *Campus* apresentava uma área total de 8.900 m<sup>2</sup>, com uma área construída de 3.240 m<sup>2</sup> onde estavam instaladas a 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, de Música para a Comunidade, além do Núcleo de Prática Jurídica; das Salas destinadas a Administração, as Cantinas, a Cozinha; o Lavabo e a Área Coberta para circulação de alunos (idem, ibidem, p. 13).

Este *Campus* reiniciou suas atividades, em caráter intercalar (I Projeto Norte de Interiorização), em 1987, ofertando Cursos de Licenciatura Plena em: Matemática, Geografia, História, Pedagogia e Letras, para em 1988, ofertar Licenciatura em Ciências Sócio políticas. Com a aprovação da Resolução nº 1.872 – CONSEP, de 03 de setembro de 1990 era criado o Curso de Pedagogia, em caráter regular e permanente, com as primeiras duas turmas funcionando a partir de março de 1991. Em 1992, tornavam-se regulares e permanentes os cursos de Letras e Matemática. Em 1993, era implantada a pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Em 1994, foram criados novos cursos: a Licenciatura em Biologia e os Bacharelados em Direito e Tecnólogo em Processamento de Dados e novas especializações: Educação Ambiental e História da Amazônia. Com isso, a UFPA dava um passo mais consistente em sua política de interiorização, em Santarém como bem informa Prado Jr. (1992).

Do ponto de vista político e geográfico, o *Campus* de Santarém, localizava-se na mesorregião do Baixo Amazonas, na sub-região Baixo Amazonas e Tapajós, microrregião Santarém, sua área de abrangência envolvia dezenove (19) municípios: Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Placas, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa e Trairão.

Desse modo, lembrando o que disse Colares (1995, p. 1) para o Informativo Tapaiuara,

O *Campus* de Santarém, juntamente com os outros nove *Campi* da Universidade Federal do Pará, representam 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. [...]

Aliás, este era o sentimento que envolvia alunos, professores e técnicos, no *Campus*. Ainda que houvesse divergências políticos-acadêmicas, principalmente, em decorrência da forma pouco democrática da gestão e do caráter politiquero que caracterizou a experiência na época. Um exemplo, o fato do primeiro Coordenador nomeado pelo Reitor só sair do poder na ocorrência de eleição direta para a escolha de um novo coordenador, quando mesmo tendo sido eleito outro coordenador, para o biônico sair foi necessário à comunidade lutar e muito para que o coordenador eleito fosse empossado. Outro exemplo, o fato de Ex Reitores, Pró-Reitores e Coordenadores de *Campi* estarem diretamente envolvidos na política partidária durante o processo e mesmo depois, coma interiorização sendo mote de suas campanhas, sendo eleitos para a Assembleia Legislativa do Estado, para prefeituras das diferentes regiões do Estado por este usufruto, além de exercerem funções de confiança por indicação política, em função do vínculo estabelecido com a interiorização.

Mas, vale esclarecer que ao longo do tempo toda essa situação conflituosa e idiossincrática não abalou a defesa e a garantia de consolidação da interiorização porque sempre foi elo de união no *Campus* e seus Núcleos. Os embates políticos-acadêmico eram muito frequentes pela insatisfação com o modelo de gestão imposto e interposto pela administração superior. Contudo, sempre que era necessário tomar decisões a respeito da interiorização e ou da consolidação do *Campus*, era praxe ver todos agirem unidos

(professores, técnicos e alunos) em prol do que se apresentava como interesse comum, foi assim até a transformação do *Campus* em outra IFES.

Quem participou dos primeiros momentos da interiorização, sabe das inúmeras dificuldades presenciadas nos diferentes polos instalados pela UFPA. Para garantir este funcionamento, a estratégia utilizada pela IFES, nos diferentes *Campi* do interior, como presenciado em Santarém, foi estabelecer parcerias com as Prefeituras dos Municípios onde funcionavam as sedes dos Polos Universitários (*Campus* Universitários) e dos demais municípios do entorno onde a IFES instalara seus Núcleos Universitários. Estes, resultantes do processo de expansão/interiorização dos *Campi* para o seu entorno, como observado no Oeste do Pará, processo que se tornou conhecido como a “interiorização da interiorização”.

Vinculado ao *Campus* de Santarém, o primeiro Núcleo Universitário instalado fora da sede, foi no Município de Óbidos (Interiorização institucional), com a oferta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 1994, no final do mesmo ano foi encaminhada a instalação em Monte Alegre o Curso de Licenciatura Plena em Letras. Essas experiências só foram possíveis devido à instalação de um diminuto Corpo Docente próprio, estruturado a partir de vagas efetivas cedidas pelo Centro de Educação ao Curso de Pedagogia de Santarém, no início de década de 1990, de outras vagas efetivas liberadas gradualmente e da contratação dos professores substitutos. Posteriormente, essa experiência se ampliou com a oferta de Licenciatura Plena em Letras para os Municípios de Itaituba (1995) e Oriximiná (1996).

Destaca-se, na época, mesmo o Corpo Docente do *Campus* sendo diminuto e tendo os professores de trabalhar com todas as licenciaturas ofertadas em Santarém, estes profissionais aceitaram assumir a responsabilidade social da instituição com a região, garantindo materialidade a expansão/interiorização institucional desta IFES<sup>55</sup> para municípios da área de abrangência do *Campus*. Em 1999, esse processo continuou via FUNDEF, quando o *Campus* passou a oferecer mais duas turmas de Licenciatura em Pedagogia em Óbidos e em Alenquer, no ano de 1999. A partir de 2000 expandia novas turmas de Licenciatura para os municípios de Belterra (Letras), Almeirim (Pedagogia) e Curuá (Pedagogia e Letras).

Vale lembrar ainda que durante o I Projeto Norte de Interiorização – I PNI (1986-1989), os cursos voltaram a serem intervalares (Regime Seriado de Recesso), ministrados nos meses de janeiro, dezembro, junho e julho. No período dos PNIs, dos cursos ofertados da capital, os que menos disponibilizaram vagas para Santarém, foram os Cursos de Licenciatura

---

<sup>55</sup>Processo realizado por iniciativa da própria instituição, por meio do *Campus* de Santarém (Política de Interiorização da UFPA, estabelecida em parceria com as Prefeituras, o Governo do Estado, via SEDUC e a iniciativa privada da região).

Plena em História e Geografia, porque seus Departamentos apresentavam resistência a este tipo de oferta, não concordavam com a forma como interiorização foi encaminhada e implantada. Resistiram por longo tempo em participar do processo, com maior destaque ao Curso de História onde a resistência era maior, mesmo ambos os cursos tendo participado da experiência inicial.

Para iniciar o seu funcionamento, o *Campus* de Santarém ofertou os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais e Ciências Biológicas, todos vinculados aos Centros e Departamentos de Belém. No período de 1987 a 1995 foi garantida a complementação ou conclusão de curso àqueles alunos que por alguma razão não haviam terminado seus cursos anteriormente, tanto nos Núcleos de Educação quanto no Curso Regular de Pedagogia, como se confere na Tabela 12.

**Tabela 12 - Alunos dos Cursos de Graduação UFPA – *Campus* de Santarém – Regime Seriado de Recesso – 1987 – 1995**

CURSOS	ANOS							Totais
	1987	1988	1990	1991	1993	1994	1995	
História	02	-	10	-	-	-	-	12
Matemática	09	-	-	44	-	-	-	53
Pedagogia	03	-	-	-	-	-	-	03
Ciências	-	03	-	-	-	-	-	03
Geografia	02	-	-	-	-	-	-	02
Letras	01	-	-	-	-	-	-	01
Ciências Sociais	-	-	-	37	-	-	-	37
Ciênc. Biológicas	-	-	-	-	14	-	-	14
Pedagogia (Óbidos)	-	-	-	-	-	50	-	50
Letras (M. Alegre)	-	-	-	-	-	48	-	48
Letras (Itaituba)	-	-	-	-	-	-	47	47
<b>Totais</b>	<b>17</b>	<b>03</b>	<b>10</b>	<b>81</b>	<b>14</b>	<b>98</b>	<b>47</b>	<b>270</b>

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria Acadêmica UFPA – *Campus* de Santarém

Em números absolutos, a Tabela 12 mostra o número de alunos do Regime Seriado de Recesso, por curso e por ano de funcionamento. Analisando a tabela, constata-se que em 1994, o aumento de alunos foi de aproximadamente 525%, em relação ao ano anterior, isso se deveu a inclusão dos alunos de Óbidos e Monte Alegre, pois nos dois municípios foram disponibilizadas 50 vagas por turma, para cada curso.

A partir de 1991 a oferta de Cursos tornava-se regular e permanente em Santarém, diferente de outros *Campi* onde a decisão só foi tomada a partir de 1994. A partir desse ano, a oferta de cursos estava vinculada diretamente ao *Campus* de Santarém (Regime Seriado Permanente) que ampliou a oferta para Cursos de Bacharelado, como mostra a Tabela 13.

**Tabela 13 - Alunos dos Cursos de Graduação UFPA – *Campus* de Santarém - Regime Seriado Permanente - (1991 - 1995)**

CURSOS						
	1991	1992	1993	1994	1995	TOTAIS
Pedagogia	100	100	50	50	51	<b>351</b>
Letras	-	50	50	50	50	<b>200</b>
Matemática	-	50	50	50	30	<b>180</b>
Ciências Biológicas	-	-	-	50	30	<b>80</b>
Tec. Proc. de Dados	-	-	-	50	20	<b>70</b>
Direito	-	-	-	50	30	<b>80</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>150</b>	<b>300</b>	<b>211</b>	<b>943</b>

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria Acadêmica UFPA – *Campus* de Santarém

Desse modo, em 1994, a UFPA havia formado 58 pós-graduados no *Campus* de Santarém, com a conclusão de três cursos: 16 no Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, coordenado pelo Centro de Educação; 17 no Curso de Especialização em História da Amazônia, coordenado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas e 34 no curso de especialização em Educação Ambiental sob a coordenação do Núcleo de Meio Ambiente - NUMA. Em 1995, eram 266 os profissionais da educação graduados pela instituição: 109 em Pedagogia, 35 em História, 50 em Letras, 38 em Geografia, 15 em Matemática e 19 em Ciências (INFORMATIVO TAPAIUARA – UFPA/*Campus* de Santarém; Edição Extra, novembro de 1995, p. 5).

O *Campus* chegava em 1999, ofertando o Curso de Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Língua Inglesa); Licenciatura Plena em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa); Licenciatura Plena em Matemática; Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Licenciatura Plena em Pedagogia (Habilitação em Docência para a Educação Básica e Gestão Escolar); Licenciatura Plena em Geografia; Curso de Tecnólogo em Processamento de Dados, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Ciências Sociais, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química. No final deste ano, o *Campus* já havia diplomado 369 alunos da graduação e 255 alunos formados nos seis cursos de pós-graduação *latu sensu* ofertados pela UFPA em Santarém.

No início de 2.000, o *Campus* de Santarém já contava com 53 docentes da Carreira do Magistério de Nível Superior e com mais 18 professores substitutos. Deste total, 28 eram mestres, 01 doutor, 15 especialistas e 8 graduados, sendo que 19 se encontravam liberados para cursarem pós-graduação, 11 doutorado e 8 mestrado. Contava ainda com 31 técnicos administrativos, 09 do quadro da UFPA e 22 cedidos pela Prefeitura de Santarém e pelo Governo do Estado. O corpo discente era de 1.554 alunos matriculados na graduação, 1.924

alunos cadastrados e 30 alunos matriculados na pós-graduação *latu sensu*, no curso de Língua Portuguesa: uma abordagem textual.

A UFPA chegou em 2006, disponibilizando 22 cursos no Município de Santarém, entre eles os cursos regulares de: Biologia, Direito, Matemática, Física ambiental, Pedagogia, Letras e Sistemas de Informação. Outros 20 cursos eram ministrados nos Núcleos da UFPA distribuídos na Mesorregião do Baixo-Amazonas e o *Campus* ofertava o Curso de Administração à distância.

Com vista ao alcance do seu propósito, no período de 1.991 a 2.000, o *Campus* já havia formado 1.088 profissionais, como se confere na Tabela 14.

**Tabela 14** - Total de Profissionais formados por Curso no *Campus* de Santarém- 1991 a 2000

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE DE FORMADOS
Licenciados Plenos em Pedagogia	<b>457</b>
Licenciados Plenos em História	<b>40</b>
Licenciados Plenos em Letras	<b>225</b>
Licenciados Plenos em Matemática	<b>163</b>
Licenciados Plenos em Ciências Biológicas	<b>76</b>
Licenciados Plenos em Ciência de 1º Grau	<b>05</b>
Licenciados Plenos e Bacharéis em Geografia	<b>38</b>
Licenciados Plenos e Bacharéis em Ciências Sociais	<b>22</b>
Tecnólogos em Processamento de Dados	<b>32</b>
Direito	<b>30</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.088</b>

Fonte: Elaborado a partir de dados da Secretaria Acadêmica UFPA – *Campus* de Stm.

No segundo semestre deste ano, o *Campus* de Santarém já tinha cadastrado um total de 2.020 alunos, sendo 1.762 no *Campus* Sede e os demais distribuídos pelos Núcleos de Alenquer, Belterra, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. No final do ano, o quadro docente do *Campus* já era formado por 64 professores efetivos, sendo 21 doutores, 33 mestres, 09 especialistas e 01 graduado.

Vale ressaltar que além do ensino, a pesquisa marcou as atividades do *Campus* de Santarém, assim como uma série de ações de impactos positivos para a região e o Município, como o convênio firmado com a Universidade de Quebec (Montreal-Canadá), que permitiu estudos da concentração de mercúrio em compartimentos ambientais, rendendo a instalação de laboratório especializado neste tipo de análises – Laboratório de Neurociências. Além disso, através do intercâmbio estabelecido com esta Universidade, egressos do Curso de

Biologia puderam realizar pós-graduação no Canadá (Mestrado e Doutorado), alguns voltaram e hoje são professores da UFOPA.

No âmbito da extensão universitária, desenvolvida a partir da década de 1990 até o final da década, em Santarém, a UFPA havia atingido 21.100 pessoas, entre o próprio município e os da sua área geográfica de abrangência, envolvendo capacitação de pessoal em cursos de licenciatura da curta duração; o Projeto Gavião I e II; instalação e acompanhamento de Clubes de Ciências (iniciação científica para alunos do ensino fundamental e médio) através do CPADC; atendimento jurídico à população; tutorias para cursos à distância; projetos de alfabetização (Alfabetização de Adultos e Alfabetização com base linguística); projetos voltados para a melhoria do ensino de ciências e matemática; entre tantos outros realizados durante a década.

## **6 A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA A PARTIR DE SUAS REPERCUSSÕES NA SOCIEDADE PARAENSE E NO TRABALHO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

O Programa de Interiorização da UFPA representa um marco na história da ES pública no Pará, mas, no que pese esta representação, recebeu e recebe inúmeras críticas, principalmente, em relação ao aligeiramento das decisões; a sobrecarga dos Departamentos e dos docentes; à falta de infraestrutura (instalações físicas, bibliotecas, livros em números insuficientes e adequados aos diferentes cursos, nos *Campi* de todos os municípios, etc.); a excessiva carga horária diária dos cursos; as limitadas condições para realização dos estágios; as características autoritárias da gestão; entre outras tantas críticas dirigidas ao processo.

Na região Oeste do Pará, se apresentou como uma experiência que envolveu muitas limitações, desacertos e desencontros. Entretanto, pelo conteúdo dos depoimentos dos entrevistados há unanimidade sobre esta experiência ter produzido repercussões positivas para a região Amazônica e o Pará. Mas, entende-se que para a região a maior das repercussões foi à criação da UFOPA, não só por representar a concretização de um sonho buscado e acalentado por muitos, e, por muitos anos, sendo construído e reivindicado historicamente por sujeitos e coletivos de sujeitos por suas manifestações e reivindicações, sua concretização foi razão, inclusive, de inúmeros embates político ideológicos. Acredita-se que embora esta IFES ainda caminhe a passos trôpegos, com pouca firmeza sobre vários aspectos e diferentes questões, a depender de muitas decisões a serem tomadas, é realidade no Pará. Pode se dizer que hoje a UFOPA já produz muitas expectativas positivas em relação à oferta pública de ES para o país e se acredita que deverá estar muito melhor no futuro.

Com a construção do capítulo pretende-se apresentar de forma sucinta o apreendido nas buscas acerca das repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino nas décadas de 1980 e 1990. Com esta finalidade, procedeu-se a análise dos depoimentos dos sujeitos da investigação, coletado através da realização de entrevista aberta. Para construir o texto, partiu-se dos resultados da análise procedida primeiro a partir dos depoimentos em separado para apreender informações relevantes ao estudo, depois a análise considerou o conjunto dos depoimentos, considerando os indicadores de base, para colher e analisar o comum do conteúdo coletado, por fim foi realizada uma análise mais comparativa, pelo cruzamento das informações para apreender as contradições, considerando para isso a literatura consultada.

Na análise partiu-se inicialmente do esclarecimento sobre o que levou a UFPA a interiorizar suas atividades. Mas, pelo fato de apenas dois sujeitos não fazerem referência ao assunto diretamente, optou-se por trabalhar com as duas informações e analisá-las a luz da literatura. Entretanto, esclarecesse que a última parte da análise ficou comprometida em função de não haver tempo hábil para uma análise de natureza mais crítica, principalmente em relação a confrontar com dados sobre o país, bem como em relação a detalhes do conteúdo, portanto, foi realizado o possível para o momento. Mas, entende-se que se o estudo servir para auxiliar a realização de novos estudos, seus autores deverão detalhar melhor a análise.

## 6.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: AS REPERCUSSÕES DA EXPANSÃO/INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA A PARTIR DO ESTADO BRASILEIRO

Os três primeiros capítulos do estudo mostram que a expansão da ES Pública, no Estado Brasileiro, no tempo do estudo, apresenta uma dinâmica imbricada diretamente no processo de evolução e desenvolvimento do próprio Estado, sua dinâmica estrutural, as imposições e interposições nacionais e internacionais às quais o país esteve e está submetido. Na reestruturação do Estado Brasileiro as interferências da economia na educação são claras por se manifestarem em exigências impostas e interpostas às IFES públicas e aos seus trabalhadores em todo o país, e, no Estado do Pará, isso não foi diferente.

Pode se dizer, portanto, que estão claros os condicionantes do processo de expansão/interiorização da ES pública no país, também porque tanto a expansão quanto a interiorização estão imbricadas, se constituem e se desdobram como instrumentos de ampliação da possibilidade de acesso a essa educação no país, repercutindo a partir de determinações e encaminhamentos emergidos das políticas, reformas, legislações e orientações internacionais. Desse modo, fica claro, como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 9), que “[...] ao longo da história, a educação sempre redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”, e expansão e interiorização repercutem esses ecos onde se instalam.

A oferta da ES Brasileira esteve, por décadas, localizada nos grandes centros urbanos, de início predominantemente nas grandes cidades do litoral brasileiro, portanto, em regiões onde a industrialização era mais desenvolvida, também em função da exigência por mão de obra melhor qualificada, foi assim por longo tempo. Essa condição inicial contribuiu

fortemente para o centralismo característico do modelo expansionista adotado no país, expresso na falta de preocupação com a mobilidade de sua oferta. Sua expansão ocorreu por anos, apenas entre os estados que alojavam os grandes centros urbanos e suas capitais, inicialmente em estados localizados em regiões da abrangência do litoral brasileiro e da capital da República (então Rio de Janeiro). Mais tarde essa mobilidade se tornou real para estados localizados geograficamente distantes do litoral, mas em capitais e municípios localizados nas proximidades da Capital da República (Brasília). Só bem mais tarde adentrou aos centros urbanos mais distantes do centro do país e municípios intermediários e destes para o seu próprio interior, como ocorrido na Amazônia, no Estado do Pará.

Além desse condicionante histórico e cultural e das limitações econômicas, por muitos anos a questão geográfica do país se constituiu em problema para muitos brasileiros com a pretensão de cursar ES, principalmente pública, como os amazônidas e paraenses. O fato de residirem distante dos grandes centros urbanos do país, da região e do próprio estado, fez com que fossem submetidos a um grotesco processo de exclusão social e educacional. Primeiro por residirem em uma região e ou um estado periférico e depois porque além da discriminação por naturalidade, por anos o direito de cursar ES pública lhes foi negado, o que reitera os registros da literatura de que, por longos anos, essa educação foi vista como privilégio pra poucos.

Gomes e Moraes (2009) são radicais em suas reflexões acerca da questão, ao afirmarem, no Brasil de 1810 a 1995 não ocorreu nada que representasse de fato uma ruptura capaz de fazer com que as classes trabalhadoras tradicionalmente alijadas de um determinado tipo de capital cultural e escolar, pretendessem realizar o desejo de cursar ES como uma opção plenamente pessoal. Além disso, em relação à oferta dessa educação tem se observado a predominância de um “sistema de elite”, como mostram estudos de Trow (1973)<sup>56</sup>. A história mostra que este predomínio é claramente percebido em função do acesso a ES se relacionar diretamente com a melhoria das condições de classe social e, particularmente, da classe que detém o poder hegemônico, seguramente, se constituindo em privilegio social e

---

<sup>56</sup>Em seu modelo teórico, Martim Trow defende a tese de que a transição ou a transformação histórica dos sistemas de educação superior segue três grandes fases: vai do sistema de elite para o sistema de massa e deste pode chegar ao sistema de acesso universal. As dimensões de transformações dos sistemas de educação superior são as seguintes: tamanho do sistema, funções da educação superior, currículo e formas de instrução, a carreira do estudante, diversificação institucional, o lócus do poder e de decisão, padrões acadêmicos (qualidade), políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna. O seu modelo está sistematizado e é apresentado no quadro organizado por Johan Brennan, “*The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change*” In *Ten Years On: Changing Education in a Changing World*, Center for Higher Education Research and Information. Milton Keynes: The Open Universty. (2004, p.24; In GOMES e MORAES, 2009, p. 1-2).

econômico. Essa compreensão explicaria as razões de inexistir uma intenção do Estado Brasileiro em expandir ES para todo o país. Esta, talvez, seja a razão de quando e onde ocorre o fenômeno, o mesmo produza muita resistência, se apresentando quase sempre desprovido de igualdade de oportunidades e equidade social.

Contudo, do ponto de vista do desenvolvimento social, expansão e interiorização são fenômenos relacionados aos períodos de transição. Sobre esse processo, Gomes e Moraes (idem) ressaltam que em estudos realizados, em 2005, Trow esclarece de que entre as diferentes fases características de uma transição, em qualquer sociedade ou sistema, sempre estão presentes crescimento e expansão. Trata-se, portanto, de fenômenos sociais onde padrão, ritmo e volume de crescimento e expansão fazem emergir problemas de várias ordens nas mais diferentes composições de qualquer sistema seja social ou educacional.

Informam os autores (idem) que no campo da educação, crescimento e expansão dizem respeito desde a forma de acesso e de seleção da população estudantil; à qualidade do ensino; à distribuição do currículo; à organização e realização do ensino e da pesquisa; à gestão da universidade e das demais instituições não universitárias.

No campo da educação superior, dentre as manifestações do crescimento e da expansão do sistema, três elementos se relacionam mutuamente no processo: a taxa de crescimento da matrícula; o tamanho absoluto do sistema, inclusive, suas instituições isoladas; e a proporção do grupo etário relevante matriculado nas IES. Sendo que, por vezes, estes elementos se constituem em razão de tensão sobre as estruturas da governança e da administração, sobretudo, concernente à socialização das relações de alunos e professores, podendo ocasionar nessas IES tanto a inovação acadêmica quanto o enfraquecimento das formas mais tradicionais dessas relações, inclusive, naquelas comunidades consideradas fortemente acadêmicas, como são as Universidades Federais no Brasil, também por isso, a mediação da sociedade se torna um fator de importância e relevância na instalação e consolidação desse tipo de ação.

A análise mostra porquê de início à expansão da ES não era pensada como instrumento de mobilidade e possibilidade de acesso ao ensino superior para a maioria dos brasileiros da Amazônia e do Pará, mas nos ajuda a compreender também as razões das tensões produzidas em relação às estruturas da governança e da administração, principalmente no que concerne à socialização das relações de alunos e professores, questão visível na experiência vivida no *Campus* da UFPA em Santarém.

Percebe-se que essa questão não representava ou significava uma preocupação real do Estado brasileiro em expandir ES para os estados do interior do país e seus municípios, não

havendo políticas nem incentivos com esta finalidade fosse com relação a ES pública ou privada. Assim, é possível compreender porque mesmo sendo a interiorização um fenômeno que emerge no processo de evolução histórica da ES compondo seu processo de expansão, até a década de 1960 e início de 1970, porque, como visto, não existia intenção plausível de torná-la possibilidade real na Amazônia Brasileira.

Em relação à experiência em pauta, pertinente à interiorização da ES na Amazônia, a UFPA assumiu o papel de liderança, até por ser a maior e mais importante Universidade da Região<sup>57</sup>. Após a experiência de interiorizar a graduação, a IFES também liderou a expansão da Pós-graduação. Na época, a partir da sua própria experiência a UFPA acionou as demais IFES da Região e juntas concordaram em empreender a mais arrojada experiência educacional da região, concretizada a partir dos Projetos Norte de Interiorização. Desse movimento participaram os Estados: Amazonas, Mato Grosso, Rondônia e o Maranhão. Instalava-se certa consciência no interior da imensa Região Amazônica sobre ser importante e mesmo necessário suas IFES irem para o interior. O que ocorreu não só com a UFPA por sua experiência e influencia sobre outras IFES, ocorreu também com a Universidade do Mato Grosso, onde o processo de interiorização também foi muito bem sucedido.

A UFPA assumiu a liderança da interiorização da ES pública nas Regiões Norte e Amazônica, mas o processo acabou por se estender para outras regiões do país. Na época, o Nordeste brasileiro ainda não havia desenvolvido seu processo de Interiorização, o Ceará tinha uma atuação muito forte, mas dentro da capital, Fortaleza, contudo, não trabalhava no restante do seu território, até porque ainda era forte o entendimento sobre se tratar de uma Universidade relativamente jovem. Alguns depoimentos deixam transparecer que as IFES Amazônicas tiveram de concentrar os poucos recursos que dispunham para este fim, aliás, recursos até então concentrados em suas atividades na Capital, argumento que pelas diferentes análises não se sustenta plenamente.

Pelo depoimento do PADS 1 na época, com esta finalidade foi pensado em se considerar a Pan-Amazônia<sup>58</sup>, como referencia de luta, com este finalidade foram definidas

---

<sup>57</sup>Na construção das reflexões sobre como o processo transcorreu, foram usadas informações extraídas do depoimento do informante PADS 1 para detalhar a trajetória de repercussões da Interiorização da UFPA nos encaminhamentos de outras IFES da região Amazônica.

<sup>58</sup>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 também uma das últimas reservas dessa biodiversidade. Uma iniciativa diretamente relacionada é a atuação da UNAMAZ.

algumas temáticas de interesse comum a todas as Universidades, não só em relação a estratégias de Ensino, mas consideram pesquisa e extensão. Um tema bastante forte foi a Articulação do Ensino Superior com o Ensino Médio, o que teria garantido, inclusive, um projeto apoiado durante alguns anos pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que dispôs durante cinco (5) anos de cerca de 300 mil dólares/ano de apoio para a UNAMAZ implementar e estreitar cada vez mais essa relação das Universidades com a educação básica, para melhoria do Ensino Médio, na região e seus estados.

Na época, o impacto dos grandes Projetos ainda era muito visível, principalmente em relação aos Projetos de Mineração e os Hidrelétricos. Mas, começava a haver uma preocupação com as populações humanas tradicionais e indígenas. Destaca o informante “[...] imagine na década de 1980, diante dos grandes Projetos madeireiros e agropecuários, só havia uma maneira forte de reagir, e era assumir a preocupação com a questão ambiental”. Vale lembrar que era o período do “Brasil Grande” difundido pelos governos militares, e, portanto, havia estímulo do Governo Federal para ações voltadas ao desenvolvimento da Amazônia. Além do mais, havia uma preocupação oficial com a vila militar existente na região, tratava-se de uma área muito grande que precisava marcar a sua presença neste espaço, sendo necessário construir estradas, rodovias, além de hidroelétricas, etc. Na época foram asfaltadas a Belém/Brasília e parte da Transamazônica e construídos muitos ramais de acesso ao interior, ações úteis para as pessoas perceberem a necessidade de cuidar do ambiente, para não ver as florestas destruídas.

Para o PADs 1, o tema ambiente foi muito forte na atuação da UFPA, nessa cooperação amazônica, mas, além da questão ambiental, houve preocupação com a saúde e a preservação das populações tradicionais. Entende-se que foi por saber o que este tema representava em termos de recursos para a Amazônia que, em 1987, a UFPA instalou a Comissão Executiva de Meio Ambiente (CEMA), na efervescência de instalação da interiorização dos cursos de graduação, esta comissão se transformou posteriormente no que é hoje o Núcleo de Meio Ambiente da instituição (NUMA)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Em 1987, a UFPA criou a Comissão Executiva de Meio Ambiente (CEMA), com a finalidade de contribuir para a formulação de uma política de desenvolvimento para a região Amazônica que assegurasse, ao mesmo tempo, a preservação do meio ambiente e um desenvolvimento sócio econômico sustentável. No conjunto de propostas resultantes da reflexão e discussão com a comunidade universitária, recomendava-se a criação do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA), o que se efetivou em 4 de janeiro de 1991, através de resolução do Conselho Universitário, que definiu sua função de articular as atividades acadêmicas na área ambiental, regulamentada em 13 de abril de 1992 (extraído do site institucional).

Ressalta que na época houve um embate muito grande entre dois fortes movimentos: um voltado para dentro, a interiorização da graduação e outro visava compartilhar essa preocupação com os outros países que se dispusessem a defender a Amazônia. Naquele momento foi pensado também em aproveitar infraestruturas já existentes na Região Amazônica, como aquelas destinadas ao Projeto Rondon. Assim, quando a UFP Afirmou a sua decisão por interiorizar suas atividades, foi feito contato e estabelecido um entendimento com os Reitores das Instituições que tinham *Campi* Universitários na região, via Projeto Rondon, no sentido da instituição poder dispor dessa infraestrutura.

Em Janeiro de 1986, o Projeto Norte de Interiorização foi apresentado na reunião do Conselho do Clube dos Reitores (CRUB) que reúne os Reitores das IES Brasileiras e congrega todas as Universidades Federais. Em julho do mesmo ano, a cidade de Oriximiná/Pará foi anfitriã de um grande evento de educação destinado a Professores e o Conselho de Reitores estava presente. Na ocasião, foi apresentado formalmente o I Projeto Norte de Interiorização e o Reitor da UFPA solicitou formalmente o apoio dos Reitores que tinham *Campi* do Projeto Rondon no Pará e do MEC. Foi solicitado aos reitores o apoio para a transformação dos *Campi* Avançados dessas Universidades em *Campi* da UFPA.

Este ato representa um marco importantíssimo por ter sido quando a interiorização se tornou viável. Pelas informações do entrevistado, “chegou-se até a brincar com os reitores dizendo ser importante que eles tivessem seus *Campi* próximos aos seus respectivos Estados, para que atuassem em suas áreas de abrangência, porque a UFPA queria marcar presença no Pará. Eles entenderam esse desejo da Universidade e aceitaram fazer a transferência”. Essa infraestrutura foi fundamental para dar início à interiorização da ES no Pará. Diz o informante que a experiência a UFPA acabou se tornando modelo e influenciou outras experiências expansionistas dentro do próprio Estado, em toda a região Norte e mesmo em outros estados.

Para situar melhor esse processo é importante lembrar como se apresentava a trajetória de crescimento e ampliação da ES no Brasil. Pelos estudos de Janotti (1992) é possível se distinguir quatro períodos que caracterizam esse processo no país. O primeiro, no qual prevalece à ênfase na formação para as profissões liberais; o segundo, que se relaciona com a emergência dos cursos modernos; o terceiro, onde a educação superior se expande e os cursos modernos se consolidam e; o quarto, que aborda a questão relacionada a novas demandas que incorporam inclusive novos tipos de cursos, quando se desenvolveu o processo na Amazônia e no Estado do Pará.

Nota-se que esta composição desde início já apresentava repercussões claramente negativas em relação a formação dos trabalhadores brasileiros, incluindo os profissionais da

educação, principalmente das regiões mais distantes do país, o que deixava claro que ao longo de suas trajetórias de crescimento e expansão a ES desde as escolas de ensino superior, seguiam diretrizes que davam suporte a formações de base liberal, com maior ênfase ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Além disso, o governo incentivava à privatização e à oferta diversificada de cursos em instituições isoladas, elitistas e com forte orientação profissional, aliás, esta continua sendo a característica que marca historicamente as decisões governamentais.

Portanto, ao que parece, este nível de educação já nasceu para poucos no país, e, por muitos anos, não havia ou não eram vistas razões para existirem preocupações em garanti-la aos brasileiros de todas as regiões do país, como mostram análises anteriores e se observa no próprio modelo predominante, onde na interiorização da ES, seja ES pública ou privada, o ensino era e continua predominante e a oferta de cursos recaía sempre naqueles cursos que envolviam menores custos. Com isso, a formação dos dirigentes do país continuava concentrada nos grandes centros urbanos destinados àqueles com condições de arcar com o ônus financeiro de tal formação.

Pode se dizer que se trata também de uma questão histórica que produz muitas polêmicas onde ocorre e ou se efetiva, como observado no Estado do Pará na experiência da UFPA, acredita-se não ser diferente do ocorrido em outras IFES, mesmo porque registros da literatura evidenciam que tanto a expansão quanto a interiorização têm seguido a mesma tendência e as orientações norteadoras das políticas educacionais do país por décadas.

No contexto paraense, o depoimento da representante sindical (RSind) mostra como a iniciativa e a instalação da interiorização repercutiu de forma divergente e complexa no interior da própria UFPA, produzindo aceitação e rejeição ao mesmo tempo.

Entrei na Universidade [...] em 1986, no ano em que iniciavam as discussões sobre o Projeto de Interiorização [...]. Lembro que havia um grande debate do Movimento Docente (MD) local com a Administração Superior, porque o movimento levantava a questão das condições em que este Projeto estava sendo implantado. [...] havia muita polêmica, porque os discursos da Administração eram acusatórios, de que o MD era contra levar a ES para o interior [...]. Posso lhe dizer que isso não era verdade, nunca foi e não é. No Movimento Docente tem se defendido a expansão das Universidades Federais, agora tanto naquele momento da implantação do Projeto de Interiorização como hoje, com o advento do REUNI, o que o Movimento critica é a forma como esse Projeto de expansão vem sendo implantando no Brasil, ou seja, com uma implantação apressada, desconectada das condições para que o ensino se dê com o mínimo de qualidade. O que a ADUFPA com a sua representação apontava no processo, é que não eram contra a expansão, só queriam uma expansão responsável e que ao invés de implantarem 8 *Campi* de uma só vez, como estava sendo feito, que fosse adotado o que chamávamos de Projeto Piloto, que fossem implantados primeiro dois ou quatro *Campi*. Era necessário ver como se comportaria tudo isso, porque havia outra preocupação [...] com a questão da sobrecarga de

trabalho para os Departamentos, ainda não se discutia o problema da intensificação do trabalho docente, mas já se discutia, na época a sobrecarga de trabalho dos professores, [...] visto que, as primeiras turmas da Interiorização funcionavam no período intervalar. [...] os professores que se deslocavam para dar aulas nos *Campi* do interior, estavam dando aula no seu Departamento, tinham turmas aqui da Capital, alguns até com atividades na Administração e outras atividades Acadêmicas pertinentes ao trabalho docente e eram esses professores que terminavam o mês de Junho e já iam em Julho para o interior para dar aula na Interiorização [...]. Além disso, sabia-se que se a Universidade quisesse expandir que arcasse com tudo, e houve um momento que o Projeto estava no maior sufoco [...] a UFPA teve de garantir com o seu próprio orçamento, já combalido, os recursos para dar continuidade a esse Projeto. Essa ausência de investimento, naquele período inicial do Projeto e até em determinado tempo, era um assunto que, sem dúvida, o Movimento Docente sempre levantava e questionava.

Entende-se ser importante destacar que esta “pseudodivergência” chegava e era bastante difundida nos *Campi*, produzindo impasses e enfrentamentos políticos ideológicos, inclusive públicos. Acredita-se que essa situação ocorria em função de como chegavam às informações principalmente aos alunos. Hoje, entende-se que havia acertos e desacertos nos dois lados. Por um lado, se a administração superior tivesse acatado o que sugeria o movimento docente e outros profissionais na instituição, sim, porque a “resistência” não era só da ADUFPA-Sind, talvez a interiorização tivesse tido menos problemas, principalmente em relação à infraestrutura e ao corpo docente, mas, talvez, ainda não tivesse atingido 50% de tudo o que conseguiu realizar até o período, principalmente, em relação a contribuir com a redução da problemática educacional do Estado, concernente a falta de profissionais qualificados em nível de graduação ou ao alto índice de professores leigos. Se assim fosse, talvez hoje a situação fosse ainda pior neste sentido, quem sabe?

Por outro lado, agindo com determinação e ousadia a administração “matou dois coelhos com uma só cajadada” como se diz popularmente, por um lado formou um grande número de profissionais em pontos estratégicos do Estado, ainda que em condições adversas e precárias, contribuiu decididamente para reduzir os altos índices de professores leigos das redes públicas de EB do Estado. E por outro, instalou oficialmente sua política de interiorização, contando para isso com investimentos públicos e privados e com a parceria dos poderes locais, como informa o PADs 1, para quem grande parte do sucesso conseguido se deveu a parceria com o Poder Público local, “[...] porque, nesse período não houve, digamos assim, um apoio muito expressivo do MEC, era um período muito limitado do ponto de vista dos recursos”. Entende-se, no que pese a seriedade e pertinência das críticas, a iniciativa foi positiva, porque mesmo a formação docente não sendo uma questão resolvida no Pará, inquestionavelmente, a experiência ajudou a reduzir este déficit em todo o Estado.

Em relação à forma como se transcorreu o processo, o questionamento que se coloca é: dá para aceitar o discurso sobre a oferta de ES pública de qualidade, sem que o Estado Brasileiro assuma a responsabilidade social que lhe cabe neste tipo de processo? Sabe-se que não. Por isso, essa certeza do não possível reforça a necessidade da participação da sociedade civil na viabilização do processo.

Sobre a importância da participação da sociedade no processo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011); Ribeiro (2002) e Dourado (1998) comungam de entendimento semelhante, entendem que as pressões exercidas pela sociedade civil organizada, exigindo a ampliação da oferta de ES pública de qualidade, contribuem positivamente no processo, mas por vezes, essas pressões também podem acabar de alguma forma ajudando a confirmar práticas expansionistas desenfreadas e sem planejamento, contribuindo contraditoriamente para referendar decisões que podem desqualificar o processo em vez de qualificá-lo.

Fica claro que no Pará já havia reivindicações da sociedade e preocupação da IFES com a questão, mesmo parecendo que a interveniência da sociedade não tenha sido decisiva na ocorrência do processo. Mas, é certo de que as reivindicações incomodaram sim, como mostra o depoimento do informante PADs 2.

[...] Lembro-me bem que no dia da posse da Reitoria comandada pelo Professor Seixas Lourenço tivemos uma reunião e 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. No início vieram 21 vagas que resolvemos implantá-las aqui. Havia várias propostas, mas o Centro de Educação decidiu dividir essas vagas em partes iguais, tanto que se eu lembro bem, demos 03 vagas para cada *Campi*, 02 vagas para Cametá e 02 para outro que não lembro.

Acredita-se que a participação da sociedade mesmo não sendo, talvez, tão decisiva foi muito importante ao processo pelo incomodo produzido. Desse contexto emerge outra questão que chama atenção, a grande demanda e a longa espera por cursar ES, talvez, tenham contribuído para que o modelo implantado não fosse questionado ou não fosse o suficiente. Era comum na época pessoas manifestarem sua gratidão pela oportunidade de estar estudando, como se a interiorização fosse dádiva ou presente de pessoas muito preocupadas com o problema e não uma responsabilidade assumida pelo Estado em atraso para com a população da região.

Essa forma de ver e entender o processo produziu, inclusive, comportamentos e posturas profissionais de subserviência e autoritarismo extremo, por vezes. Um exemplo advém do fato de coordenadores transformarem os *Campi* em verdadeiros feudos, tamanha era a subserviência e a sujeição a que se submetiam certos profissionais, diante destes “senhores”, como se viu e viveu em Santarém, onde o primeiro coordenador biônico ficou no poder durante 16 anos e só saiu por ter perdido a eleição e após muita luta para que o coordenador eleito fosse empossado. O contraditório dessa questão é que todas essas ocorrências não eliminam as repercussões sociais, educacionais e culturais positivas. Contudo, entende-se que questões dessa natureza mostram que ambas: expansão e interiorização podem contribuir ou não para o desenvolvimento sociocultural, político e econômico em qualquer sociedade, mas nenhuma sociedade é indiferente aos seus feitos e efeitos.

## 6.2 A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA COMO POSSIBILIDADE REAL DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Na construção do tópico a atenção do estudo se volta para três questões bem específicas: 1) desenvolver reflexões acerca do que veem os sujeitos da pesquisa acerca da interiorização da UFPA; 2) sobre os fatores que impulsionaram a UFPA a tornar o acesso à educação superior pública uma possibilidade real em todo o Pará e 3) sobre a problemática subjacente ao processo. Pra a construção deste texto partiu-se das informações apreendidas a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista realizada para coletar os depoimentos dos 15 (quinze) sujeitos da investigação, iniciava com a questão: você vivenciou como (Reitor, Diretora de Centro/Pró-Reitora de Ensino, Coordenadora de Interiorização, Coordenador do *Campus* de Santarém, Representante Sindical, professor ou professor/aluno) da/na UFPA a experiência do Projeto de Interiorização da instituição, nas décadas de 1980 e 1990, na região Oeste do Pará, por essa razão, gostaria que fizesse comentários acerca de como viu o Projeto na região.

Antes de iniciar a entrevista era esclarecido aos informantes que a pergunta era inicial, mas, à medida que fossem surgindo informações relevantes à pesquisa novas perguntas seriam feitas em função de atender aos objetivos do estudo. No início, foram entrevistados cinco sujeitos para validarem a técnica, foram unânimes em afirmarem que a forma como a questão era conduzida deixava-os a vontade para falar sobre a questão sem as tensões que normalmente envolvem este tipo de atividade. Durante as entrevistas, o processo transcorreu agradavelmente em forma de um diálogo franco e esclarecedor.

### 6.2.1 Sobre como os sujeitos veem e a Interiorização da UFPA

Sobressaiu dos depoimentos que o Programa de Interiorização da UFPA representa o grande desafio assumido e empreendido pela Administração Superior da instituição e seus profissionais, beneficiando o Estado Pará a partir dos diferentes polos instalados estrategicamente no Estado com repercussões positivas em âmbito social, cultural, político, econômico e, fundamentalmente, em relação ao aspecto educacional (Educação Básica, Educação Superior e Modalidades Educativas), inclusive por sua contribuição para a melhoria de vida dos sujeitos em geral e dos trabalhadores em particular. Foram entendidas como fundamentais entre outras repercussões, a aquisição de conhecimentos; a formação em nível de graduação e a melhoria salarial dos professores da Rede de Educação Básica, no que pese as limitações já referidas. Comungam desse entendimento os 04 Profissionais da Administração Superior (PADs), os 02 Professores (PUFPA) e os 08 Professores/Alunos (PAI).

A Representante Sindical (RSind) detalha o entendimento do Movimento Docente (MD), considerado como resistência à interiorização na época, e, esclarece que havia por parte do MD o reconhecimento sobre a importância e as repercussões favoráveis da interiorização nas diferentes regiões do Estado do Pará, como se observa no depoimento.

[...] Basicamente, uma questão muito presente era se havia sido discutido com alguém esse Projeto, se a Comunidade Universitária havia sido convocada para discuti-lo para depois, então, ser encaminhado, mas, ele acabou sendo elaborado no próprio gabinete da Reitoria, tanto que o Projeto já vai praticamente pronto, sem poder sofrer alguma alteração, sem que os participantes do Projeto pudessem interferir nisso. Mas, sem dúvida, hoje, quando se analisa isso, e agora mais recentemente, nas discussões sobre o REUNI, muitos Coordenadores de *Campus* do interior que defenderam arduamente a adesão ao REUNI diziam que estavam vendo a rendição da discussão que houve quando da implantação do Projeto de Interiorização na década de 1980, e agora, aí estava à contribuição que a Universidade buscou com a expansão para o interior. É inegável que isso tenha ocorrido, essa contribuição para a região é inegável, mas jamais o Movimento Docente questionou a necessidade e a importância desse Movimento de Expansão da Universidade para o interior. [...].

Desse modo, percebe-se que 100% dos informantes afirmam que a interiorização repercutiu positivamente no Pará nos aspectos social, cultural, político, econômico e educacional, havendo, portanto, unanimidade entre os sujeitos da investigação acerca da questão. Para comprovar como se chegou a este entendimento, foram escolhidos os depoimentos abaixo que sintetizam a compreensão do conjunto dos sujeitos da investigação.

[...] a questão da Interiorização, para mim teve seus reflexos no número de alunos que se formaram na época e passaram a atuar nos Municípios vizinhos ou naqueles que se formaram, os formados em Santarém passaram a atuar em Santarém (PUFPA 2).

[...] foi uma experiência fantástica porque havia um movimento geral, discussões, projetos, ataques. Havia um setor aqui na Universidade que era absolutamente contra interiorizar porque eles achavam que como aqui já tinham dificuldades, como iria interiorizar. Mas havia outro grupo de professores que tomava a frente, que realmente insistia no Projeto de Interiorização. E, também, tinha outro aspecto, a sociedade possibilitava outras situações, eu como Pró-Reitora recebi muitas caravanas, visitas de Prefeito, de Vereadores, de Representantes de Movimentos Sociais pedindo pela Interiorização da Universidade. Então, acho que foi um Projeto que deu certo na Universidade, veja, foi tão bom, que muitos dos formados hoje são professores da Universidade. A própria UFOPA é um exemplo disso e agora vamos ter a Universidade do Sul e Sudeste do Pará, com Sede em Marabá. Já estamos delineando o Projeto para Bragança de outra Universidade no Nordeste Paraense. Enfim, para mostrar como dizia Pero Vaz de Caminha: "Em se plantando nessa terra tudo dá". Ou seja, se nós plantarmos conhecimento, teremos bons frutos e os frutos são fatores para a Sociedade de modo geral. [...] (PADS 2).

Parece não haver dúvida que desta condição contraditória emerge uma certeza, a crescente demanda por ES no Brasil tem sido razão de enfrentamentos e manifestações públicas diversas, suscitando com isso que medidas sejam tomadas pelo poder público com vista a ampliar tal acesso a níveis mais elevados também para esmaecer os apelos da população, principalmente a mais desfavorecida economicamente. O que se questiona são sem dúvidas são as condições objetivas desse processo pela enorme precariedade, principalmente, em relação à infraestrutura, as condições objetivas de trabalho docente e as bases teóricas metodológicas da formação, particularmente, na formação de professores.

Ter conhecimento sobre essas condições, nos ajuda a entender que mesmo em âmbito geral é difícil negar as análises de Sguissard (2000), para quem o Sistema de Educação Superior Brasileiro sob muitos aspectos é extremamente precário e desafiador, apresentando contradições que vão desde: a) elitização desse nível de ensino; b) oferta de vagas deficitária e predominantemente privada; c) excessiva concentração regional tanto da graduação como da pós-graduação; d) coexistência de universidades de pesquisa e universidades de ensino; e) aumento da oferta de vagas não equivale ao aumento do número de docentes, dentre outros.

Desse modo, entende-se que a problemática da expansão/interiorização da ES no Brasil tem posto em evidencia um cenário extremamente contraditório, mas revelador da dura realidade desse nível de educação ao evidenciar algo indiscutível: em sociedades capitalistas, principalmente aquelas em desenvolvimento, na base das muitas questões sociais e educacionais uma ainda precisa ser melhor esclarecida: nos contextos de ajustes do capital, se por um lado a expansão e a interiorização da ES se apresentam como instrumentos

“necessários” ao desenvolvimento social e econômico. Por outro, têm feito crescer desmesuradamente as exigências por melhorias de qualidade para esta etapa da educação e por ampliação da oferta desse nível de ensino.

Além disso, como referido, as políticas educacionais adotadas pelos diferentes governos da instância federal, nas últimas décadas do século XX, contraditoriamente, passaram a privilegiar a ampliação de vagas via iniciativa privada, adotando para isso, inclusive, o recurso das parcerias público-privadas que representam o uso de recursos públicos para fins privados, como se observa na atualidade em relação ao PROUNI<sup>60</sup>. Pode se dizer que mesmo as inovações, principalmente as tecnológicas, sendo necessárias para superar os impasses enfrentados e promover o desenvolvimento da ES no país, se faz necessário que os intelectuais brasileiros parem para pensar e questionar, sobre a necessidade de fazer frente a este tipo de política que vê no aligeiramento da forma a única saída viável para qualificar profissionais, principalmente da educação, com cursos concentrados em áreas mais rentáveis, por exigirem menor investimento, deixando clara a falta de vontade política para implantação de políticas de expansão/interiorização entendida, minimamente como inovadoras, por enfrentarem de modo eficaz os inúmeros problemas existentes no sistema de ES.

Acredita-se que esses problemas são observados, em grande parte, pelo descompasso crescente entre os ideais e as reivindicações dos movimentos sociais organizados que representam o ensino superior público; pelas ações e pressões políticas do setor privado que poucas vezes se manifestam abertamente; e pela situação real do sistema de ensino face às demandas da sociedade, produzindo grave descompasso. Descompasso que se torna mais grave quando se constata que as forças sociais que promovem e provocam mudanças aceleradas na ES no mundo todo, não tem sido suficientemente consideradas e tampouco têm sido ignoradas plenamente no Brasil.

Neste cenário conflituoso, o que parece não apresentar dúvida é de que no Pará a Interiorização da UFPA representa o grande desafio assumido pela Administração Superior dessa IFES, que apesar de todas as intempéries beneficiou todo o Estado ao qualificar seus

---

<sup>60</sup>Programa criado pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (Brasil, 2004) e transformado em lei. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b), no ano seguinte. Funciona por meio da renúncia fiscal concedida pelo governo federal às IES privadas em troca da oferta de bolsas (totais e parciais de 50% e 25%) a estudantes “carentes”, de baixa renda e sem diploma de nível superior, traduzindo-se, portanto em benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa. Reserva 10% das vagas em Universidades Particulares para esses alunos. De acordo com o discurso governamental, trata-se de uma política estratégica que visa solucionar a insuficiência de oferta na educação superior brasileira e atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. (SEGENREICH, 2009, p. 207). Representa, portanto, o repasse de verbas públicas ao setor privado mercantil, promovendo o acesso à educação superior com baixo custo para o Governo.

profissionais da educação em polos instalados estrategicamente no interior, produzindo repercussões em diferentes âmbitos. Ao atender os profissionais da educação com formação em nível de graduação, a UFPA abalou concepções presentes na sociedade, como mostram os depoimentos abaixo.

[...] Agora, as repercussões no interior do Estado foram as mais diversas possíveis. Lembro, por exemplo, o caso de Abaetetuba que para mim foi um dos mais marcantes. Certa vez o Bispo da Prelazia, em uma missa de domingo, falou contra os Cursos da Universidade porque eles haviam se tornado muito críticos, muito na linha histórico-dialético. Então, vejo que mexemos com a concepção geral da Sociedade, [...] da importância da Universidade para o bem e para o mal. Ou seja, não foi algo que ficou sem efeito, a qualidade, a repercussão, sem dúvida nenhuma, se deu tanto no Sistema de Ensino quanto na própria Sociedade de modo geral (PADS 2).

[...] o Projeto de Interiorização foi muito importante na minha vida porque antes de ingressar na Universidade possuía apenas o Curso de Magistério e já trabalhava na Rede Estadual de Ensino como professora leiga. E o Projeto de Interiorização, ele veio contribuir significativamente em termos de conhecimento, de profissionalismo, de poder mudar a minha postura enquanto professora e ter um diferencial de trabalho na sala de aula. E mesmo não concluindo junto com a Turma, mas participando junto com eles dos estudos, já teve um reflexo muito positivo no meu trabalho em sala de aula. Portanto, o Projeto de Interiorização foi o marco histórico da minha vida profissional. (PAI 6).

[...] a Universidade veio, sim, trazer um salto para a qualidade de vida da região, não há a menor dúvida de que pessoas que sonhavam há muito tempo em ser universitários, passaram a ser universitários e passaram a ser exemplo, exemplo a ser seguidos pelos seus parentes e amigos, inclusive, por conta da qualidade de vida que melhora. Por exemplo, quando se tem um Curso Superior automaticamente passa-se a ganhar mais e as pessoas veem isso como uma oportunidade de, talvez, ascensão social, senão de, ao menos, um aumento na qualidade de vida, melhoria das relações pessoais e sociais [...] (PAI 2).

### **6.2.2 Os fatores que impulsionaram a UFPA a tornar o acesso à educação superior pública uma possibilidade real em todo o Pará.**

Para discutir o assunto, viu-se a necessidade de lembrar que no Pará no final da década de 1960, eram desenvolvidas atividades expansionistas através das ações extensionistas dos CRUTAC(s) e havia a presença externa na região de *Campi* Universitários do Projeto Rondon. Essas ações como visto, faziam parte do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) da ditadura militar para o triênio 1968-1970. A partir dessas diretrizes a educação passava a ser difundida como área estratégica, infraestrutura social e econômica, o que implicava em exigências e maior atenção aos diferentes níveis da Educação brasileira.

Neste contexto, com a aprovação da Lei nº 5.692/1971 (Ensino de 1º e 2º Graus) a exigência por formação de professores, em nível de Licenciatura de Curta Duração, para lecionarem no 1º Grau e Licenciatura Plena para lecionarem no 2º Grau, o país passou a

investir fortemente na formação de professores para dar materialidade à implantação da Lei. Os relatos da informante PADS 2, mostram como a questão ocorreu no Pará e a relação entre as diretrizes da política nacional e sua instalação no campo da ES no Estado, na primeira experiência de interiorização da UFPA.

Na década de 1960 nós tivemos a Interiorização, mas de forma mais estática, por meio da extensão, ou seja, a Universidade ia aos municípios para dar palestras, realizar cursos e retornava. Na década de 1970 com a Professora Eurides Brito da Silva Pinto, do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, após a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau de 1971, vimos que havia outra exigência para o exercício do Magistério que é, pelo menos para o Ensino de 1º grau, a formação 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.

O depoimento mostra que na verdade, o processo de Interiorização da IFES iniciara bem antes da interiorização da graduação ou dos Cursos de Licenciaturas Plenas. Mas, foi sob estas diretrizes que os Cursos de Licenciatura de Curta Duração foram criados na instituição, para funcionarem nos Núcleos de Santarém, Castanhal, Abaetetuba e em outros municípios posteriormente. Ressalta-se, também foram criados os Núcleos de Educação do Amapá, o de Roraima e o de Rondônia, sob a responsabilidade do Centro de Educação da UFPA, na administração da Professora Maria Júlia Mendes. Na época, os professores eram lotados nos períodos do recesso escolar, para ministrarem aulas nestes Núcleos, além das turmas que funcionavam em Belém.

Quando o então reitor Seixas Lourenço assumiu a Reitoria da Universidade tinha claro em sua Plataforma de Governo a intenção de interiorizar as ações da UFPA. O reitor, aliou esse desejo ao de interiorização da ES na Amazônia e decidiu chamar essa responsabilidade para a instituição. A partir dessa decisão, foi elaborado o Projeto de Interiorização da Universidade que tinha dois eixos bem fortes: oferecer os Cursos de Graduação e instalar *Campi* no interior. Para dar materialidade ao processo, a Pró-reitoria de Extensão ficou com a responsabilidade de instalação dos *Campi* e a Pró-Reitoria de Ensino ficou com a de ofertar os Cursos de Graduação no formato de licenciatura plena.

No cenário, chama atenção o fato de na época a Interiorização estar sob a responsabilidade do Centro de Educação. Isso se deu por ser este Centro responsável pela oferta de todos os Cursos de Licenciatura (Português, Matemática, História, Geografia, etc.) da instituição. Porém, por ocorrerem inúmeros questionamentos a instituição instalou

discussões para saber como encaminhar a questão. Dessas discussões resultou o reencaminhamento do processo, desse modo, ao invés de Interiorização do Centro de Educação, passou-se a discutir a Interiorização da UFPA.

[...] A partir disso, foram realizadas várias reuniões e conseguimos firmar essa descentralização. Com isso toda a Universidade abarcou a Interiorização da Universidade Federal do Pará, tanto que cada Projeto, cada Curso oferecido no interior era aprovado pelo Colegiado, discutido nos Conselhos de Centro e, depois, aprovado pelo Conselho Superior de Ciência e Estudo, assim, foi à trajetória da interiorização, naquele momento. [...] E entre os Cursos que foram oferecidos, que começaram em meados de 1986, nós discutimos os Projetos e realizamos o Vestibular e em Janeiro de 1987 e começamos a oferta dos Cursos, eram 05 Cursos oferecidos para 08 Municípios, foram oferecidos 40 Cursos aqui para o Estado do Pará. Os Cursos eram Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia.

Como a Universidade já havia realizado tentativas anteriores de se instalar no interior, já instalara certa sensibilidade acerca da necessidade de se ter uma presença mais forte da IFES no interior, em particular no coração da Amazônia, na Amazônia Central, no município de Santarém. Em seu depoimento o PADS 1 informa que a principal meta ou missão claramente pensada e assumida, era atuar na formação dos professores da Educação Básica, pois havia um quadro educacional dramático por conta dos números apresentados, diz o informante: “lembro-me bem dessa ocasião, havia 25 mil professores no Estado, nesse período, era 1985, mas não chegava a 1% o número dos professores que tinha realmente cursado uma Licenciatura e era qualificado”. Ou seja, como também mostram os registros do Jornal liberal, apenas 1% dos professores atendia a exigência da própria LDB de 1996. Com a aprovação desta Lei, passava-se a exigir que os profissionais do Ensino Fundamental e Médio, tivessem formação em nível graduação, o que não existia no Pará, pois, como relata o mesmo informante.

[...] Essa era uma situação absolutamente dramática e que tínhamos muita clareza de que um Estado com a dimensão do Pará, o segundo maior Estado Brasileiro, realmente um Estado imenso era difícil dizer que a Universidade não podia marcar presença, inicialmente formando os chamados professores leigos, mas pra nós estava muito claro que na hora que começássemos a definir esses Polos e neles os *Campi*, eles iriam ter um papel importante no futuro da região, como de fato vieram a ter. [...] Para viabilizar a interiorização, a Universidade saiu na frente com essa ideia de ministrar os Cursos num período que correspondia às férias dos nossos docentes, na medida em que não tínhamos nenhuma condição de fixar quadros docentes nesses polos e, ao mesmo tempo, tínhamos o período de férias dos próprios professores, prováveis alunos da interiorização que no período normal estavam ministrando aulas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio [...].

Vale lembrar, com a assinatura da Declaração da Amazônia, em 1966, resultante da parceria estabelecida entre o Governo Federal, os Governos dos Estados Amazônicos e as Confederações Nacionais da Indústria e da Agricultura. Era instalado na região o compromisso de todos, sendo mobilizadas todas as forças vivas da nação, para atrair à Amazônia empreendimentos de qualquer natureza, indispensáveis à sua valorização. Entendia o Governo Brasileiro que essa decisão era necessária para que a região pudesse contribuir na solução dos grandes problemas do país e da humanidade.

Isso mostra que a decisão da UFPA em interiorizar sua atuação não resultou apenas de uma vontade institucional, pois já havia uma condição instalada oficialmente no país exigindo a participação de todos, e, por certo, esta IFES não poderia simplesmente ter se recusado a acatar tal exigência, ficando de fora. Além disso, como já referido, o governo militar não instalara o slogan "Integrar, para não entregar" a Amazônia por mero acaso. Este evento justificou inclusive a instalação de uma política no e pelo Estado Brasileiro para expandir a ES no país. Ademais, no período entre 1968 a 1973, ocorria à explosão das matrículas na graduação, em todo o país e no Estado do Pará, como visto foi quando começaram a funcionar os Núcleos de Educação, portanto, verdadeiramente, não se tratou apenas de vontade institucional e de algumas lideranças.

Além do mais, consta na literatura que o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1972-1974) fixou os objetivos nacionais da Educação Nacional, sendo referendado no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979). Com isso, a partir destes planos foram criados: o I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC - 1972-1974) e o II PESC (1975-1979). Este Plano consolidou a Reforma Universitária (1968), com a assessoria técnica da USAID que já firmara convênios e acordos com o Brasil desde 1965. Observa-se que estes Planos foram projetados no país no período de impacto das crises do petróleo e monetária internacional, como consta no segundo capítulo do estudo.

Por essa razão, acredita-se que o delineamento destes Planos já seguia as exigências oriundas das tensões econômicas ocorridas em âmbito mundial. Basta ver que o II PSEC, tinha por objetivo "aumentar a formação de mão de obra qualificada", a finalidade era atender as exportações e o mercado interno. Outra razão que reforça nosso entendimento é que para acelerar a Reforma Universitária foram criados os Centros Regionais de Pós-Graduação, responsáveis por encaminhar a elaboração do Projeto Norte de Pós-Graduação, o que contribuiu inclusive para justificar a ampliação da expansão da ES e a construção de novos *Campi* Universitários no interior do país. E como informou o PADS 1, no Pará o Projeto

Norte de Pós-Graduação foi útil, inclusive para dar sustentação à elaboração do III Projeto Norte de Interiorização.

Vale lembrar ainda que das linhas prioritárias do III PSEC (1980-1985) sobressaia o desdobramento e a operacionalização dessas prioridades, que deveriam exigir o compromisso da universidade pública em “assumir sua vocação social e regional”, com a realização de programas sociais próprios ou através de Programas do Governo Federal. Desse modo, acatando tais orientações as IES brasileiras, principalmente as IFES, estariam contribuindo com o crescimento econômico e o desenvolvimento tecnológico e científico do país, estando engajadas na formação de uma sociedade mais igual e autossustentada.

Quando se analisa o conteúdo do I Projeto Norte de Interiorização, a questão flui com mais clareza ainda, pois se entende que este projeto foi pensado e elaborado no “apagar das luzes” desta política, no período de transição que marcava o fim da ditadura e o começo do que se acreditava ser o começo da redemocratização do país. A análise dos objetivos do I PNI mostra que o primeiro objetivo era “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”, não por acaso, foi exatamente o que os militares estabeleceram para a criação e instalação do Projeto Rondon.

O segundo objetivo era “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 na capital dos estados”. Pelo que consta no Relatório Geral do DEF, era o que se propunha a realizar o CENAFOR na sua parceria com o Governo Militar, ao idealizar e ofertar as Licenciaturas de Curta Duração. E por último, o terceiro objetivo era “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”, os encaminhamentos do Governo Federal apresentava essas ações para serem realizadas pelas universidades, via extensão universitária, principalmente na Região Amazônica, como se viu na UFPA, inclusive, com a criação do Projeto Gavião I e II.

Além de tudo, como visto, na década de 1980, no Brasil já se observava exigências por ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem econômica e em consequência as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento, em todos os seus níveis. E na década de 1990, os organismos internacionais entravam em cena para orientar a dinâmica educacional em termos organizacionais e pedagógicos, sendo o período marcado por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. Só para lembrar, dentre os eventos ocorridos no período destacam-se a “Conferência Mundial sobre Educação para

Todos” que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, inaugurando um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, sendo financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos apresentou ao mundo uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, o que exigiria a formação de professores para atuarem e os já atuantes na EB. As bases lançadas por esta Conferência subsidiaram a elaboração do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993. Vale lembrar também, como visto no segundo capítulo do estudo, que a CEPAL também orientava a urgência de ocorrerem mudanças na educação e no conhecimento para que ambos subsidiassem a transformação produtiva com equidade.

Entende-se que todos esses eventos certamente contribuíram para que a UFPA expandisse sua atuação para todo o Pará, desde o primeiro momento, com mais força no período dos Projetos Norte de Interiorização. É praticamente impossível negar tanto a interveniência das políticas do Governo Militar (II e III PND) quanto das diretrizes da economia mundial que estabeleceram a centralidade da educação com atenção a ES, sob a influência do Banco Mundial (BIRD). Para o Banco a ES era entendida como de muita importância por seu relacionamento direto com o desenvolvimento econômico. Portanto, é difícil negar os fatos, ainda que os idealizadores do Projeto de Interiorização da UFPA digam que essa decisão, “[...] ao contrário, surgiu na própria região por demanda de sua sociedade e é sustentado por uma rara e voluntária articulação que integra esforços de universidades, estados, municípios e segmentos da sociedade civil [...]”, como consta na apresentação do II PNI.

É bastante evidente que existe uma forte correlação entre a reestruturação da economia e a decisão da UFPA em expandir suas ações e atuações para o interior do Pará. Além disso, trata-se de um processo altamente contraditório, ainda que se reconheça e aprove o empenho e o desempenho da instituição e seus líderes e a ousadia que se acredita comporem as ações da IFES, expressa na luta para superar as inúmeras limitações impostas e interpostas, principalmente, por se localizar em uma região distante geograficamente dos grandes centros urbanos do país. Por isso, acredita-se que a instituição cumpriu um papel social de importância e relevância, como destaca Oliveira (2008, p.12).

[...] mesmo diante dos dilemas e crises, a Universidade Federal do Pará, desde a década de 1970, passou a descentralizar suas ações de forma pioneira e concreta para alcançar o interior do Estado do Pará, acatando e executando as ações

extensionistas e de formação, como: Centro Nacional de Formação Rural - CENAFOR, Projeto Rondon, Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias - CRUTACS, Centro de Educação Técnica da Amazônia - CETEAM, Núcleos de Educação, dentre outros.

### 6.3 A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, NAS DÉCADAS 1980 E 1990.

O estudo mostra que a Interiorização da UFPA, apresenta inúmeras repercussões de natureza social às educacionais. Por isso, acredita-se que entender as suas repercussões no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, nas décadas de 1980 e 1990, implica em saber que no resultado do desafio assumido pela UFPA, estão às bases que semearam um conhecimento melhor sistematizado (Conhecimento Científico) no interior do Estado e na região Oeste do Pará, particularmente, abrangendo desde os programas de formação em nível de graduação e pós-graduação, as linhas de pesquisa estabelecidas de acordo com a situação, às condições apresentadas em cada micro dimensão do universo que é o Estado do Pará. É importante não esquecer que a isso se juntam os projetos voltados para a interação desta IFES com a comunidade e as organizações sociais de cada localidade, onde se encontrava e se encontra inserida.

Além disso, não se pode ignorar que no período do estudo as políticas delineadas pela instituição, por meio da interiorização, tinham por meta: formar recursos humanos qualificados para a educação básica e consolidar o processo nos polos (*Campi*) implantados em todo o Estado, sob a orientação de uma UFPA que começava a se assumir como “Universidade *Multicampi*”, que evidenciava os resultados de uma experiência ousada e ímpar, projetada e materializada de forma intencional, expressão do desafio assumido pela IFES com o desenvolvimento regional, em função da grande diversidade de situações e condições nos diferentes e variados universos sub-regionais. Entretanto, em hipótese alguma, se tratou de uma iniciativa autossuficiente.

Vale ressaltar que a redação desse enunciado nos ajudou a ver e refletir sobre a importância da definição das políticas de descentralização acadêmica da UFPA, porque se acredita que só a partir dessa forma de ver, compreender e explicar a experiência é possível analisar suas nuances e particularidades. O que se pretende fazer com a construção deste tópico, estruturado a partir da análise do conteúdo dos depoimentos disponibilizados pelos diferentes sujeitos da investigação.

Dos depoimentos emergiram diferentes indicadores relacionados à variável: repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, desse universo sobressaem mais fortemente o que se entende no estudo por indicadores de análise: a aquisição de conhecimento; a formação em nível de graduação e a melhoria salarial. Para viabilizar a análise, optou-se em trabalhar estes indicadores como elementos constitutivos do que se considera o indicador amplo: a “valorização docente”, assim entendido por incorporar ou englobar os indicadores de análise.

Essa opção advém de que do total dos quinze (15) depoimentos, doze (12) fazem referência ao indicador amplo “valorização docente”, o que representa 80% do total de informantes. Desse modo, trabalhou-se para a construção do tópico com os resultados da análise a respeito do que representam esses indicadores para os professores/alunos, egressos da UFPA, e professores da instituição, concernente às mudanças de causa e efeitos entendidas como decorrentes da interiorização da instituição, no período.

### **6.3.1 Da valorização docente**

Para esclarecer o que se entende por indicador amplo (valorização docente) e sobre as razões deste entendimento, parte-se dos estudos de Gemaque (2004) acerca de uma importante medida tomada neste sentido, em âmbito internacional, com o objetivo de estimular a “valorização do profissional docente” dada à relevância do seu papel para a qualidade da educação, trata-se da aprovação do documento intitulado “Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores”, ocorrida em Paris no dia 5 de Outubro de 1966. Diz a autora (*idem*) que as recomendações contidas nesse documento foram concebidas como diretrizes de base para subsidiar as leis nacionais e as práticas dos professores. Pelo fato dessas recomendações apresentam um quadro internacional de referência para subsidiar as discussões e negociações com professores e suas organizações em seus respectivos países.

Abstrai-se das análises da autora (*idem*) que em seus 146 curtos parágrafos, divididos em 13 seções, essa Recomendação estabelece padrões internacionais para um leque vasto de questões que se relacionam com as mais importantes preocupações dos professores, em nível profissional, social, ético e material. Além disso, o documento fornece subsídios importantes e claros para a definição do que sejam indicadores de “valorização docente” com vista a orientar a elaboração das políticas voltadas ao setor como: preparação para a profissão docente e aperfeiçoamento dos professores (formação inicial e continuada); emprego e

carreira profissional e direitos e deveres dos professores (acesso e progressão na carreira); condições favoráveis para um processo eficaz de ensino-aprendizagem (condições de trabalho docente); e remuneração dos professores (vencimento-base e remuneração).

No Brasil, a recomendação subsidiou a criação de Estatutos do Magistério em diferentes estados, como se deu no Estado do Pará, em 1986. Mas foi com a Constituição Federal de 1988 que a questão da valorização dos profissionais da educação ganhava um caráter nacional, pois em seu Artigo 206, inciso V, a Constituição propunha a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos [profissionais] das redes públicas”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em âmbito internacional como mostram as reflexões contidas no segundo capítulo do estudo, os acontecimentos das décadas de 1980 e 1990 são vistos como consequência ou efeitos dos acontecimentos da década de 1970, particularmente, os advindos da crise capitalista do período. Neste contexto, a década de 1990 representou a reformulação política e econômica em nível mundial em consequência dos ajustes efetivados nas políticas sociais e suas reformulações devido à crise. Assim, na década de 1990, a “valorização docente” foi articulada à melhoria na qualidade da educação, como mostram as reflexões contidas no terceiro capítulo, traduzidas pelas condições concretas de formação, remuneração e trabalho dos professores.

Neste contexto, dois eventos foram importantes, o primeiro foi à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, constituído em 1993 e o segundo foi à homologação da Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que depois de um longo processo de discussões marcado por muita contradição e variadas controvérsias, especificou as finalidades e atribuições da educação superior, além de sinalizar com a possibilidade de valorização dos docentes tanto da educação superior quanto da educação básica, como se observa, no artigo em destaque.

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Entretanto, as políticas de valorização dos professores não têm dado conta ou garantido esta valorização. Um exemplo, ainda não existe um piso salarial profissional nacional e nem as condições adequadas de trabalho são realidade na maioria das escolas básicas. Portanto, mesmo se admitindo que o processo de expansão da ES, decorrentes das mudanças sócio econômicas, apresentem reflexos positivos no sistema educacional do país, principalmente no sistema público, por massificar essa educação pelas exigências legais por formação. Este fato tem contribuído para o aparecimento de novos problemas para os quais os sistemas de ensino não estavam ou estão preparados.

No Pará neste período, mesmo ocorrendo à interiorização das IFES, essas instituições não conseguiram dar conta da demanda por formação de professores para atenderem a Educação Básica, particularmente, da zona rural. Acredita-se que isso ocorreu e ainda ocorre em função da falta de políticas institucionais voltadas para esta finalidade; da insuficiência de recursos financeiros e da falta de recursos humanos com a qualificação adequada para atender a demanda sempre crescente por ES pública. Na atualidade, mesmo com o PARFOR disseminando essa formação na região, a situação ainda continua preocupante no estado. O que nos faz entender que um dos maiores desafios da Educação brasileira e Paraense na atualidade, em curto, médio e longo prazo continua a se relacionar, sem dúvida, com a necessidade de formação de professores e com a valorização do trabalho docente. Neste sentido, a “valorização docente”, implicaria em garantias de mais e melhor formação inicial e continuada; melhorias salariais; condições dignas de trabalho; postura profissional; e ascensão profissional, dentre outras.

### **6.3.1.1 A aquisição de conhecimentos**

Sobre este indicador, a literatura mostra que toda sociedade é marcada pela necessidade de sua população adquirir conhecimentos, e, cada vez mais, o saber tem sido visto como requisito para anular ou reduzir as inúmeras desigualdades reinantes no mundo social e do trabalho. Viu-se durante a entrevista e a análise deixa transparecer que havia muita ansiedade, tensão mesmo, por parte dos sujeitos, pela possibilidade em verem garantido o acesso ao saber, viabilizado pela aquisição de conhecimentos que os ajudassem a realizar melhor seu trabalho e a serem melhores pessoas e pais de família, além de profissionais.

Sabe-se que no campo da formação do docente, esta expectativa fez com que por muito tempo o ensino passasse a ser tratado como um processo de transmissão de

conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou e, em consequência, o docente passou a ser visto como um especialista nos diferentes campos de saberes que fazem parte da cultura. A partir dessa condição a formação deste profissional passou a se vincular estreitamente ao domínio dos conteúdos específicos (saberes disciplinares), conhecimento que deverá disponibilizar aos alunos ao longo de sua formação.

Esta concepção de ensino evoluiu e adquiriu diferentes nuances, mas em geral o conhecimento passou a ser entendido como condição indispensável para melhorar a eficiência da ação transformadora do ser humano sobre a realidade e a educação passou a ser o instrumental do qual este ser humano se utiliza para adquirir, transferir e produzir conhecimento. Camargo (2004, p. 81), usando a classificação apontada por Pérez Gómez (1998) diz serem quatro as perspectivas básicas dominantes no discurso teórico e nas atividades práticas da formação do professor, sendo elas: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. No caso, interessa entender a perspectiva acadêmica de formação presente na formação de professores, de onde se destacam dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo.

No enfoque enciclopédico, a formação do professor é concebida como a de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico. O melhor desempenho na função depende do grau de conhecimento que o docente possui. Não há uma distinção clara sobre o saber e o ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática na própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente.

O professor como um intelectual que possibilita o contato do aluno com as aquisições científicas e culturais da humanidade é característica do enfoque compreensivo, o qual prioriza o conhecimento das disciplinas como objetivo chave na formação do docente. É necessário ao docente ser formado nos processos de investigação e descoberta, no conhecimento da estrutura epistemológica de uma determinada disciplina ou de um conjunto de disciplinas, bem como da história e da filosofia da ciência. Além disso, deve incorporar o que Schulman (citado por Pérez Gomez, 1998: 355) denomina conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, ou seja, a forma de representar seu conteúdo, de modo que o aluno/a possa incorporá-lo de maneira significativa às suas aquisições prévias.

Fica evidente que seja qual for a opção metodológica do professor, a relevância da aquisição ou produção do conhecimento é crucial ao ser humano. Aliás, em uma compreensão mais atual sobre como se apresenta o conhecimento contemporâneo, Bernheim (2008, p.6) destaca que,

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto de qualificador mais frequente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.

Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada (o destaque é do autor).

Desse modo, como mostram as reflexões contidas no segundo capítulo do estudo, as Universidades, enquanto instituições produtoras e difusoras de conhecimento, não podem se furtar da responsabilidade que lhes cabe neste processo e nem dos desafios que os novos tempos impõem as sociedades, aos governos, aos cidadãos e trabalhadores em geral, que acabam se ajustando as “novas” tendências ou as necessidades impostas por formação.

A análise dos depoimentos aponta a aquisição de conhecimentos como um forte indicador das repercussões da interiorização da UFPA no trabalho docente da Rede Estadual de Ensino. Do total dos entrevistados apenas dois não fazem referência a este indicador, mostrando que 86,66% dos sujeitos referenda este entendimento. Quando se analisa os depoimentos dos 08 (oito) professores/alunos, apenas uma não faz esse tipo de referência, desse modo, o percentual daqueles informantes que apresentam a aquisição do conhecimento como repercussão da interiorização da UFPA no trabalho docente, equivale a 87,50% dos sujeitos da investigação.

Para compreender melhor o que esses sujeitos pensam, foram escolhidos os depoimentos de três professores/alunos que se acredita representam o que os mesmos entendem por aquisição de conhecimento, cujo foco principal é o conhecimento que subsidia o exercício da profissão ou conhecimento profissional.

Então, o conhecimento que adquiri, pra mim foi bom demais, porque eu passei a saber muito mais, pra poder ensinar, pra transmitir melhor aos meus alunos e, também, eu tive uma outra visão de como ensinar os alunos. Eu comecei a valorizar melhor os meus alunos. Eu passei a reconhecer que os alunos não eram depósitos, eles eram pessoas. E que, assim como eu ensinava, eu aprendia com eles. Passei a dar oportunidade pra eles também se expressarem. E, também, eu senti o respeito dos meus colegas. Nunca humilhei ninguém [...], porque a partir do momento que eu comecei a fazer esse Curso, em Santarém, pra mim foi de extrema valia e aprendi muito. [...] inclusive, além do campo profissional serviu pra que aumentasse o meu conhecimento financeiro, porque o valor do meu salário dobrou e aprendi como economizar (PAI 7).

[...] De repente acho que dá uma confiança. Uma coisa era eu entrar numa sala de aula, eu não tinha Mestrado, eu não tinha feito Curso de Magistério, nada. Então, assim, com o conteúdo eu me garantia, eu tinha uma segurança com conteúdo, mas tinha certa dificuldade em ser professor. E, depois dessa vivência do Curso de Pedagogia, vários colegas que eram professores e outros que ainda não eram professores e que também foram se entusiasmando, isso foi fazendo a diferença. E eu noto que, mesmo os que eram professores, também foram se modificando e era

muito legal a gente ouvir os depoimentos desses professores e as situações que eles enfrentavam nas Escolas (PAI 1).

[...] Naquela época eu já era professor/aluno, mas na verdade, não atuava como professor em sala de aula, eu exercia a função de Diretor em uma Escola. Mas tudo que assimilava no Curso, me permitiu repassar às pessoas no ambiente de trabalho. Logo comecei a perceber uma mudança de postura dos professores. Trabalhavam de uma forma mais séria, com um comprometimento maior, se interessavam mais pelos alunos e, às vezes, pessoalmente, procuravam discutir com a gente sobre como preparar as suas aulas, enfim, eu percebia que estava ocorrendo uma forte transformação. De forma que esse Projeto; volto a afirmar, trouxe pra mim grande avanço em termos profissionais e mesmo pessoal, me tornei melhor profissional, mas melhor pai também [...] (PAI 4).

Percebe-se que entre os professores/alunos é predominante a referência à aquisição do conhecimento como aquele conhecimento necessário para desenvolver o trabalho docente na sala de aula. Quatro depoimentos fazem referência clara a este tipo de conhecimento, mas ampliam a compreensão para uma visão mais geral sobre o indicador, como mostra o depoimento do informante (PAI 2).

[...] de um ponto de vista mais específico, no que diz respeito aos conhecimentos eu elencaria uma série de fatores relacionados ao meu trabalho [...], mas, outra coisa, apesar de ter um pouco dúvida, se de fato o conhecimento universitário ajudou a politizar melhor a cidade. Mas de qualquer maneira vejo que houve sim, um salto pra melhor, embora eu duvide da politização, mas, por exemplo, jamais se poderia imaginar em eleição para o PT na Região ou eleger um Partido de Esquerda! E a gente sabe que houve aqui em Santarém, Juruti e em Itaituba com o Centro Esquerda, embora ainda não nos outros Municípios [...], estou dando um exemplo do PT [...], mas o que a gente vê, é que já é visto também alguns sindicatos desses que já levam o Movimento Docente adiante em Alenquer e Itaituba de qualquer maneira há, sim, algumas pessoas formadas pela UFPA que se candidatam pela esquerda. É eu acho ou penso que isso é decorrente das questões de convicções acadêmicas da Universidade.

[...] Foi absolutamente fundamental na questão da minha profissão porque quando eu entrei na Universidade já era professor da Rede Pública. E, na área de Letras, muitas questões que eu não conseguia obter respostas, eu passei a obter na Graduação. Então, pra mim houve uma satisfação com a obtenção do conhecimento para resolver problemas práticos da sala de aula, essa é uma questão. A outra questão, é que me permitiu ampliar uma capacidade crítica diante do Mundo, não exatamente no Curso de Letras, mas pelo contato, de um modo geral, com a Universidade e no meu caso, em particular, que participei do Movimento Docente e viajei muito para Encontros, pra Congressos, Reuniões do Movimento Docente em Belém, do Movimento Discente em Belém, fez com que me tornasse melhor do ponto de vista profissional, inclusive. [...] além do mais, acho que muita gente que estudou nas outras diversas áreas como: História, Geografia, Matemática, puderam, sim, melhorar as suas atuações na sala de aula e isso, de certa forma, também, veio melhorar a qualidade de Ensino na Região. Essas são minhas conclusões.

Assim como os professores/alunos, os depoimentos das professoras da instituição também mostram o que os mesmos costumavam relatar em sala de aula, fosse durante as aulas

ou durante a realização de avaliações, como se observa no relato da RSind, que também foi professora na interiorização, cujo depoimento sintetiza bem o dizer dos demais.

[...] Eles revelavam muitas coisas e falavam, principalmente, de algo que não percebiam, trabalhávamos já com o referencial teórico, o pensamento da realidade, mostrava os relatórios das classes sociais, recorde que trabalhava muito com o referencial de Paulo Freire na época. Então, mostrávamos muito o processo de transição do conhecimento, dessa relação, falávamos do conhecimento ainda não - sistematizado e do conhecimento sistematizado, além de mostrarmos a valorização dos saberes que eles traziam, dos saberes culturais, das culturas locais, tudo isso. Assim, já discutíamos porque eles estavam naquela condição tardia de fazer o Ensino Superior vivendo numa região tão pujante como a nossa e eles valorizavam muito aquele momento, mas diziam que não tinham tempo depois, nem para se reapropriar, recomeçar suas atividades porque eles terminavam a etapa tão cansados que quando voltavam, alguns deles, no dia seguinte de sua chegada ao seu local de origem, já com toda sua circunstância familiar, já como professores da Rede Estadual, no dia seguinte que eles iam para a sala de aula, às vezes, não havia tempo para reverem seus planejamentos, porque era um cansaço muito grande mas diziam que alguns assuntos eles iam modificando no seu cotidiano do trabalho. Esse era um ponto que eles diziam que haviam melhorado na sua prática enquanto Professores, eles avaliavam, faziam referências a isso. Diziam que estavam melhorando, porque mesmo essa relação Professor/aluno para eles já não era uma visão muito autoritária, muito tradicional e nós trabalhávamos as tendências pedagógicas e trabalhávamos as Pedagogias e, naquele momento, a professora [...] trabalhava muito com eles a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e eles diziam que estavam mudando o jeito de ser professor deles a partir dessas discussões, mas isso era algo que não tirava a sobrecarga de trabalho deles. [...].

Sobre o assunto, Piletti e Piletti (1999) ressaltam que Chauí, ao fazer referência a formação do professor de ciências, diz que para formar um professor deve-se evitar a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas. Formar um professor técnica e politicamente competente significaria formar um professor que integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos, porque não dá para formá-lo sem articular os diversos momentos do seu preparo. Pimenta (1999) já destacava que para saber ensinar não basta apenas a experiência e os conhecimentos específicos, são necessários, além disso, os saberes pedagógicos e didáticos que imprimem um caráter mais ampliado e significativo aos conhecimentos a serem apropriados pelos professores em sua formação.

Porém como se sabe, a aquisição do conhecimento depende também das condições dessa aquisição, para isso não é suficiente apenas garantir estudo ou boas instituições sociais, é imperativo que o Estado estabeleça políticas públicas que priorizem a educação e a produção do saber, em todos os níveis, como vantagem não apenas para quem estuda, mas também para quem ensina e trabalha em todo o país.

Mesmo porque, como é de conhecimento público, na atualidade muito dos desvios sociais e morais e mesmo o fenômeno do desemprego e seus efeitos nefastos, têm sido associados à baixa escolaridade e a falta de esclarecimentos, ou seja, são reportados à falta de aquisição de conhecimentos esclarecedores, conhecimentos que se mantêm hegemônicos. Ou seja, a educação escolarizada é entendida como essencial para ajudar no desenvolvimento socioeconômico e comunicacional em qualquer país na atualidade. Abstrai-se da literatura que é justamente por essa razão, que países desenvolvidos investem fortemente na formação de sua população, o objetivo é ver essa população galgar altos índices de escolarização e melhor desempenho científico e tecnológico. Contextos em que a educação e o conhecimento são entendidos como imperativos sociais, por se entender que ambos podem contribuir no desenvolvimento de qualquer sociedade.

Mas, não se pode perder de vista que em sociedades capitalistas desfavorecidas econômica e financeiramente, a educação ainda não é garantida a todos os cidadãos e o conhecimento, principalmente, o entendido como acadêmico científico está a serviço da classe majoritária, não respeita particularidades culturais e sociais e se impõe hegemonicamente.

Relacionada a esta questão, uma das críticas veladas à Interiorização da UFPA advém do fato da instituição se dizer preocupada com a Amazônia seus valores, crenças, costumes e com o seu desenvolvimento, mas na oferta dos cursos interiorizados o conhecimento difundido nos grandes centros reverberava no interior, sendo trazido pelos professores vindos da capital. Portanto, quando os professores/alunos falam da importância da aquisição do conhecimento, falam também de um conhecimento que é burguês e está a serviço do grande capital e não a serviço da população Amazônica, uma questão bastante polêmica ainda hoje.

A análise da literatura mostra que principalmente na década de 1990, ocorreu em todo o mundo capitalista a presença de organismos internacionais atuando para garantir as questões organizacionais e pedagógicas, tanto da educação básica quanto da superior, foi um período marcado por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção de conhecimentos contidos em diferentes documentos como: da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien/Tailândia/1990), financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD. Mereceu destaque as produções da CEPAL, principalmente as de 1990 e 1992 que deixavam claro o papel da educação e do conhecimento no processo de transformação da economia e todo este movimento também era observado no Brasil, seus estados e regiões.

Completando este quadro, entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o “Relatório Delors”, onde o mesmo

apresentava um diagnóstico detalhado do contexto planetário de interdependência e globalização que colocava em evidência o desemprego e a exclusão social, mesmo nos países ricos, dentre outros eventos ocorridos a partir desta década, gerando uma enorme produção de conhecimento. Vale lembrar que neste cenário a UNESCO e o BIRD chefiaram o quadro principal dos organismos externos, cuja responsabilidade era impulsionar as reformas educacionais nos diferentes países capitalistas.

### **6.3.1.2 A formação de docentes em nível de graduação**

No Brasil a formação de docentes e dos profissionais da educação em nível de graduação tem força de Lei (LDB/1996 e seus Artigos 61 e 62).

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Entretanto, essa formação tem sido questionada de forma contínua, e às vezes também com bastante contundência, por partes de organismos da sociedade civil, em vista das políticas públicas que se sucederam continuamente no país, terem servido mais para buscar saída das sucessivas crises econômicas, do que mesmo para resolver problemas da educação.

Na compreensão do MEC, a formação e a valorização dos trabalhadores em educação (professores e funcionários) foi tema debatido pelos dois mil participantes da Conferência Nacional da Educação Básica, sendo a valorização e qualificação dos professores consideradas peças fundamentais à melhoria de qualidade da educação em todos os níveis, constando entre os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Uma das grandes metas desse Plano era formar um Sistema Nacional de Formação de Professores que se tornaria possível por meio de várias ações articuladas, voltadas para a capacitação dos docentes em educação básica. Hoje o PARFOR representa um passo dado nesta direção.

Mas, a falta de professores qualificados para atuar tanto na educação básica quanto na superior, ainda se constitui hoje em um grave problema educacional no país. Por isso, se a docência for considerada como base de identidade da formação de todo profissional da

educação como defende a ANFOPE e a centralidade que a formação profissional ocupa na educação do país, torna-se possível dizer em grande medida que a qualidade da formação revela a própria qualidade da educação. Neste sentido, a importância atribuída pelo país à formação dos seus profissionais da educação, denotaria a importância atribuída à própria educação no país.

Estudos de Camargo (2004) mostram que os relatórios do Banco Mundial já abordavam claramente o indicador formação de professores. Para a autora, este fato representou um “avanço” ao se considerar que o saber docente é um fator determinante no rendimento dos alunos. Entretanto os relatórios do Banco são pontuais em ressaltar estudos que indicam a necessária relação existente entre desempenho do aluno, anos de estudo e a maior qualificação dos professores. Ainda hoje as discussões a respeito da formação dos professores, mesmo apresentando reflexões e propostas importantes, ainda apresentam ambiguidades e paradoxos quase sempre sem solução, o que só dificulta a compreensão teórica clara do processo educacional, dessa formação e da eficaz atuação profissional no campo da prática pedagógica, nas escolas de todo o país.

Em trabalho publicado anteriormente, a autora (*idem*) relata que a análise dos documentos do Banco mostra que ao lado do processo de desvalorização social e salarial do professor, em função das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da jornada de trabalho excessiva, estão os processos inadequados de formação. Essa condição contribuiria para a difusão da ideia de que a escolha da profissão de professor se constitui numa opção que demonstra uma incapacidade por parte de quem a faz, em vez de realizar outras opções mais rentáveis. Entende a autora (*idem*) que esta ideia teria inclusive repercussões na decisão pela escolha de cursos, pelos postulantes a uma vaga também no ensino superior. Ou seja, essa condição estaria desestimulando parte dos alunos a optarem por essa modalidade de formação, formação de professores.

Entretanto, entende-se que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, como visto no primeiro capítulo deste estudo, o que estimularia a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e instalaria uma cultura organizacional no chão das escolas, ocasionando ganhos tanto para o ensino quanto para os profissionais que nele atuam. Para isso, existe a necessidade de um processo formativo que estimule uma perspectiva mais crítico-reflexiva que disponibilize aos professores os meios para atingir um pensamento autônomo e facilite a autoformação participada, além de assegurar um trabalho livre e criativo sobre os percursos e

projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que também seria uma identidade profissional.

Dessa compreensão, emergia com relevância em âmbito mundial a perspectiva de uma formação inicial breve, mas aliada a uma formação continuada mais bem planejada e intencionalmente executada, com isso a ideia de formação profissional só se desenvolveria real e plenamente no desenrolar do exercício da profissão. Entretanto, hoje a formação terminou por se restringir a processos de formação inicial de professores, contribuindo para acentuar uma concepção instrumental nos cursos destinados à formação desses profissionais, além da ideia de formação em serviço, questão apresentada como complexa e de difícil entendimento.

Contudo, vale lembrar que a preocupação com a formação dos professores foi bastante evidenciada na trajetória da Reforma Universitária, promulgada pela Lei 5.540/1968 (Reforma Universitária), e que como visto, no terceiro capítulo deste trabalho, estabeleceu mudanças radicais na ES universitária como: a extinção de cátedra, a criação de departamentos e a ampliação das funções do Conselho Federal de Educação, e mesmo na determinação da fixação dos mínimos de conteúdos e de duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões consideradas relevantes para o desenvolvimento nacional.

Os depoimentos dos informantes e o suporte do referencial teórico estudado deixam clara a importância de na formação de professores haver articulação entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas, em todas as licenciaturas. Pelos depoimentos, 100% dos sujeitos entendem que a interiorização repercutiu fortemente na formação em nível de graduação, indicador de que para os professores/alunos, a interiorização da UFPA tem um significado ímpar na formação profissional, como se constata nos excertos abaixo.

[...] aqui na época nós tínhamos poucos professores formados em Nível de Graduação no Município. E com a vinda desse primeiro Núcleo, tivemos cinquenta professores para desempenhar as diversas funções dentro do Município como Secretário de Educação e Diretores de escola que, na época, não tinham uma Graduação e como Professor das séries iniciais que também, trabalhavam precariamente sem ter uma Graduação e isso pôde ser visível. E logo após essas Turmas, [...] com a Formação e com a complementação desses Cursos, a gente sentiu que a Educação deu um salto de qualidade, até porque tinham profissionais mais bem preparados para exercer as diversas funções: função de Professor, função de Diretor, função de Vice-diretor, de Coordenadores Pedagógicos, Supervisores na época e, hoje, Coordenadores Pedagógicos. E sentimos esse reflexo, essa relevância até hoje. Então, a gente pode ver que a Educação no Município de Alenquer, passou a melhorar muito a partir dessa Formação dos Professores. (PAI 6)

A interiorização foi forte na formação de graduação na região, vejo que o fato de ter uma formação, foi importante para os alunos. Hoje, penso que em qualquer Escola que você vá lá vai encontrar algum aluno do Curso de Pedagogia da UFPA. Então, acho que ter uma formação foi muito importante, mesmo com as situações precárias, acho que, de modo geral, foi importante para os Municípios e se você for comparar, se puder pegar a documentação, vê o número de Professores formados que tinha na época, pelo menos nessa Formação inicial e o que se tem hoje, pode ver que de alguma forma houve um aumento nestes números, um aumento muito grande, não sei se existem documentos, mas Óbidos, por exemplo, foi o Município que mais teve Turmas de Pedagogia, foram quatro ou cinco Turmas. [...]. (PUFPA 1).

Então, pra aqueles que estavam atuando no Ensino Fundamental e que não tinham uma Graduação, a formação foi algo positivo, também porque a partir do momento que eles passaram a ter uma Graduação, passaram a receber uma gratificação maior do que eles recebiam antes. Então, para estes alunos, financeiramente, a interiorização foi algo que representa um retorno positivo pra todos aqueles que se formaram. [...] O curioso é que a gente observa dos formados, eles procuraram cada vez mais ir se aperfeiçoando, fazendo Cursos de Especialização e a presença da Universidade também ajudou na continuação da formação, além de que estabeleceu uma política no período que valorizou os alunos que se formaram. E como se comprova essa valorização? A partir do momento em que ela possibilitou aos alunos formados a oportunidade de retornarem à Universidade, não mais como alunos, mas sim como Professores [...]. (PUFPA 2).

A informante PADS 2 apresenta em seu depoimento reflexões sobre outras possíveis repercussões da Interiorização da UFPA a partir dos desempenhos apresentados pelos diferentes egressos ou a partir dos índices educacionais tornados públicos sobre o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos.

[...] Os índices educacionais que nós temos, hoje, não são muito animadores em relação ao Estado do Pará, mas que a qualificação teve outro patamar, sem dúvida alguma. Se seguirmos esses índices ficamos com certa dúvida, mas, com certeza, a qualificação do professor que passa por um nível Superior numa Instituição como a Universidade Federal do Pará, ele faz a diferença. Se formos observar, por outro ângulo, quanto à aprovação em Concurso Público, veremos que houve um salto muito grande, foi muito importante. Agora, também, não podemos alegar que é a Universidade responsável, porque hoje 75% dos professores não são formados pelas Universidades Públicas, eles são formados em Universidades Particulares. Mas, na época, houve uma melhoria muito grande para a formação dos professores e para o Ensino de modo geral. Agora, a gente pode observar que muitos desses Professores formados na Interiorização, atualmente são Prefeitos, Deputados, Secretários de Educação e etc., estão definindo o destino dos seus Municípios de diferentes formas mais, principalmente, na Educação com destaque à Educação Básica (PADS 2).

### **6.3.1.3 A melhoria salarial**

Sobre este indicador, entende-se que ao se pensar em qualificar a educação pública, um elemento não pode ou deve ser esquecido, o docente. Lembrar-se da importância deste profissional para a educação implica, conseqüentemente, em dar atenção entre outras coisas a sua formação, à carreira profissional e a garantia de um salário digno. Afinal, mesmo os

discursos oficiais defendem que uma escola de qualidade pressupõe um professor qualificado e com um salário compatível com seu nível de formação.

No Brasil o contraditório nesta questão, é que o processo de massificação da oferta de ensino nos diferentes níveis da educação, ocorrido no país, tem representado cada vez mais a redução de salários dos docentes, mudanças nas condições da carreira profissional e em relação ao seu perfil profissional. Os salários docentes são reconhecidamente baixos e logo incapazes de provocar interesse e amplo acesso e permanência na carreira, também por inviabilizar que o profissional melhore, inclusive, a qualidade da própria vida. E ainda que o salário e mesmo a remuneração desse profissional contenha elementos de estímulo à permanência na sala de aula, como por meio de gratificações, na prática cotidiana da profissão a sua efetivação tem sido sempre apenas parcial. O curioso nesta questão é que nos documentos oficiais, o Governo Brasileiro reconhece que este é um problema real.

O conhecimento da forma como os salários em uma economia diferenciam-se de acordo com certas características dos trabalhadores, como, por exemplo, o tipo de ocupação, permite decompor as diferenças que existem entre os salários das diversas regiões do País nas diferentes ocupações. Esse conhecimento permite auxiliar políticas públicas voltadas para os profissionais que atuam em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, seja no treinamento, na formação profissional, ou na remuneração. (BRASIL, 2003, p.35)

Entretanto, no dia a dia da Educação Brasileira em todos os níveis, a condição salarial dos professores em praticamente todo o país, tem sido razão de muita frustração e sofrimento, o que resulta em manifestações públicas, exigindo uma política salarial que assegure a estes profissionais salários dignos e melhores condições profissionais de trabalho, que lhes ajude a melhorar o trabalho e a qualidade de vida. Contudo, entre as profissões cujos profissionais tem o menor rendimento mensal estão os professores, em pior condição os da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. Para piorar a situação, o país apresenta uma enorme discrepância salarial regional, como mostra o discurso oficial.

[...] Em todos os casos, as regiões Norte e Nordeste encontram-se abaixo da média nacional. As regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentam médias salariais maiores do que a média do Brasil, sendo a primeira provavelmente bastante influenciada pelo Distrito Federal. Entre os professores, existem diferenças muito grandes entre os salários pagos nas diferentes regiões do Brasil. Um professor do Sudeste, por exemplo, ganha em média, duas vezes o que ganha um professor do Nordeste. (BRASIL, 2003, p.37)

É bom lembrar que nas décadas de 1980 e 1990, a EB brasileira se orientava pelas diretrizes e bases estabelecidas pela Lei 5.692/1971, neste cenário o Estatuto do Magistério

não se destinava apenas ao professor (membro do magistério que exerce a docência), mas também ao especialista em educação (profissional da escola que exercia atividades relacionadas à direção e supervisão escolar e a orientação educacional), referenciadas Diretrizes Nacionais para elaboração dos Planos de Carreira, como “profissionais do magistério”.

São considerados Profissionais do Magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2 de 05/2009, art. 2º, § 1º).

No Estado do Pará, com a criação do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública Paraense, em 1986 e a homologação da Constituição do Estado do Pará, em 1989, deu-se especial atenção à Educação, sendo assegurado aos profissionais da educação o direito: ao Regime Jurídico Único- RJU; ao Plano de Carreira; a constituição de Conselhos nas escolas; e a eleições para provimento ao cargo de diretores a partir de listas tríplices.

Acredita-se que deva ter sido por essa razão que dos 08 (oito) professores/alunos 06 (seis) foram beneficiados com a progressão vertical<sup>61</sup> recebendo gratificação de nível superior (80% sobre o vencimento), ou seja, 75% dos informantes, uma porque entrou com o pedido tardio demorou a ser atendida, como se aposentou terminou desistindo da luta. A outra porque só terminou o curso quando o Governo já tinha outro entendimento sobre a questão, alegando pautar-se na Constituição Federal de 1988. Gemaque, Carvalho e Mendes (2012), baseados em estudos de Dutra Junior et al (2000, p. 91) explicam que após a aprovação dessa Constituição,

Foram vedadas as formas de provimento derivado, como ascensão (ou acesso), a transferência (reenquadramento em cargo distinto, com mudança de atribuições) e o aproveitamento (mudança para outra carreira, sem o concurso público), que são formas de ingresso em carreira diversa daquela para a qual o servidor público ingressou por concurso.

Por essa decisão muitos professores, com formação em nível superior, tiveram de pedir exoneração do quadro permanente para voltarem na condição de contratados ou se

---

<sup>61</sup>Para o servidor progredir verticalmente na carreira, “de um para outro cargo dentro da mesma classe”, deveria apresentar a Secretaria de Estado de Administração (SEAD) documentação comprobatória da escolaridade exigida para o cargo pretendido (PARÁ, 1987, Art. 5º).

submeteram a um novo concurso público, porque na nova condição passavam a receber como a AD4 (Formação de Nível Superior), mas tiveram de iniciar à carreira. No que pese todas essas questões, contraditoriamente, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa mostram que mesmo para aqueles sujeitos não beneficiados com a progressão vertical, o entendimento é de que a Interiorização da UFPA repercutir positivamente na melhoria dos salários.

Naquela época, graças a Deus, que nós conseguimos a progressão funcional, eu fui uma das últimas a conseguir essa progressão, em 1994. Então, o salário melhorou e muito, inclusive, se eu não tivesse esse salário não teria conseguido colocar meus filhos em Santarém pra fazer Faculdade, porque no ano que eu terminei eu já tava com um filho na UFPA. E foram quatro que se formaram lá. Então, como disse antes, pra mim, esse Curso de Santarém mudou a minha vida profissional, mudou a minha vida em todos os aspectos. (PAI 7).

Melhorou e muito. Naquela época ainda não era tão rápido, quer dizer terminou o Curso e, eu lembro que eu esperei mais de um ano depois, mas saiu todo o atrasado (riso), quando se saía do Curso é que a gente sentia (risos) o impacto do salário. Então a gente ganhava como alguém de Nível Superior, era... não, não era, fazia parte do processo (PAI 1).

Uma coisa que eu gostaria de destacar que esqueci anteriormente, é que o Projeto de Interiorização, em relação à questão salarial, talvez seja um pouco frustrante falar sobre isso, porque não ganho como Professora de Nível Superior, apesar de o Estado pagar uma gratificação de titularidade, o que é contraditório. [...] É isso mesmo, paga a gratificação de titularidade, mas não paga o vencimento de Graduação, com o Nível Superior. Mas por outro lado, uma vez que faço parte da Rede Estadual, no Corpo Docente, isso me possibilitou fazer um Concurso Público e ser aprovada com Nível Superior como técnica no Município. Então, vejo que foi uma vantagem imensa. Hoje, sou professora no Estado e técnica no Município ganhando com Nível Superior. [...] (PAI 3).

Os PADs reiteram que a Interiorização representou melhorias salariais aos alunos/professores, por terem sido agraciados com ajustes salariais em função da titulação alcançada. Este indicador teria repercutindo positivamente para os profissionais formados, como se observa nos depoimentos abaixo.

[...] Muitos desses alunos que se formaram, passaram a ter melhores condições salariais, porque dentro do Sistema de Ensino existe uma coisa que se chama carreira docente e a questão da própria progressão, a passagem de nível e a graduação garantiu isso a eles (PADs 2).

Entendo que em relação à questão salarial houve um avanço significativo porque nós tivemos [no Pará] o Plano de Cargo de Salários, isso foi um ganho para os já professores do quadro efetivo, por isso vejo que em termos salariais, para os professores do quadro efetivo do Magistério Estadual e mesmo os Municipais, isso também representou um ganho significativo. (PADS 1)

Em relação a esta questão, em âmbito do país, a oficialização da carreira profissional era entendida como instrumento de “valorização docente”. Estudos de Gemaque, Carvalho e Mendes (2012, p. 234) esclarecem sobre a base legal que amparava esse direito,

Em âmbito nacional, conforme apontado pela legislação educacional aprovada nos últimos vinte anos de nossa história (Art. 206, inciso V da CF/1988; Lei 9.394/96; EC nº 14/96, Lei nº 9.424/96; EC nº 53/2006; Lei 11.494/2007; Lei nº 11.738/2008; Resolução nº 2/2009), a existência de uma Carreira bem remunerada e atrativa, com o estabelecimento de progressão e incentivo a qualificação e permanência do professor em sala de aula veio se configurando como um importante instrumento de valorização dos professores. Contudo, apesar de, no aspecto legal, a carreira ser contemplada como um indicadores da valorização docente, precisa ser melhor regulamentada e efetivada em âmbito nacional.

Percebe-se que o problema parece não ser falta de legislação, como visto. Aliás, sabe-se que no país legislação é o que não falta, o que falta é vontade política das autoridades em garantir que se cumpra a legislação. Entende-se que se a intenção do Estado Brasileiro for realmente atrair bons profissionais ao magistério, é imperativo garantir uma política progressiva e consistente de melhoria salarial a esses profissionais. Pois, se sabe que mesmo os salários não sendo suficientes para garantir um ensino de boa qualidade, salários dignos somados a condições dignas de trabalho, seguramente ajudam inclusive a tornar a profissão docente mais atrativa.

Desse modo, se entende que mesmo esta repercussão da Interiorização da UFPA não representando aumento real de salários, por se tratar de um acréscimo por gratificações sobre uma base salarial pífia e por isso muito questionável, sendo inclusive, razão de inúmeras greves de professores, não se pode negar a sua relevância profissional. Por isso reitera-se o entendimento tanto dos alunos/professores quanto dos demais sujeitos da pesquisa.

Entretanto, isso não nos faz deixar de destacar, dentre os fatores que garantem o bom desempenho na função docente, estão à infraestrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, o tipo de gestão escolar, o projeto pedagógico, dentre tantos outros fatores, além de salários dignos. Por se saber também que se bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino nas escolas, sem eles dificilmente se conseguirá atrair profissionais qualificados ou jovens graduados melhor preparados para exercerem a docência, se tornando difícil inclusive manter os profissionais qualificados que já atuam na função docência.

Além disso, não por acaso, observa-se que no país, seus estados e municípios onde o poder público é o maior empregador, quanto maior é o número de profissionais da educação, menores são os salários pagos a esses profissionais em todos os níveis da educação, também

no que concerne a carreira docente. Isso nos faz crer que esta talvez seja uma razão para produzir a resistência de parte destes profissionais, inclusive, com relação à possibilidade de ampliação da oferta de educação a todos os brasileiros, em todos os níveis.

Ressalta-se que dos depoimentos emergem, embora com menor ênfase, repercussões relacionadas à ascensão e carreira profissional, melhores possibilidades de aprovação em concursos e ascensão para trabalhar em outros níveis de ensino, o exercício de diferentes papéis no campo da educação e outros como: de Secretários de Educação, Diretores de URES, Assessores de diferentes âmbitos, Diretores de Escola, Vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos, Vereadores, Professores da ES pública, privada e de outra natureza, além das referências relacionadas à aquisição de Status Social, dentre outras possíveis, como se constata nos excertos.

[...] Agora como pessoa, eu posso dizer que ela te abre um leque de possibilidades, te envolve nas questões sindicais e reflete no teu papel dentro da sociedade como o sujeito participante dessa construção toda, de uma sociedade melhor, de uma sociedade mais justa. O encontro com os novos colegas foi um incentivo pra que outros ingressassem, também, na Universidade, que pudessem ter essa condição de ter uma formação adequada, enfim, pra que essa formação pudesse refletir tanto em termos salariais como em termos profissionais, como pessoa, como cidadão (PAI 8).

Alguns colegas, hoje, trabalham na Rede Particular de Ensino Superior como docente e outros na Rede Pública. Mas temos instalado no Município também, outras Instituições como a IFPA, a UEPA, a UFPA, UFOPA. Então muitos dos nossos colegas hoje estão inseridos em alguma Instituição como Docente (PAI 3).

#### 6.4 PARA ENCERRAR A CONVERSA: AS LIMITAÇÕES SUBJACENTES AO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Analisando as respostas dos entrevistados, percebe-se que é ponto comum o entendimento sobre a interiorização apresentar inúmeras limitações, o Ex-Reitor, a Ex-Diretora do Centro de Educação, a Ex Coordenadora de Interiorização, o Ex Coordenador do *Campus* de Santarém, reconhecem que a experiência não foi apenas sucesso. Contudo, são as respostas dos professores e dos professores/alunos que detalham o que isso representou no processo. Mas, a forma como a questão é vista e absorvida no processo é bem distinta e engloba diferentes entendimentos.

Para os professores essa problemática envolvia desde questões relacionadas ao deslocamento e trânsito na região, o espaço físico (salas de aula, alojamento etc.), à falta de

condições didática pedagógica, o uso inadequado do tempo escolar, o atendimento precário, dentre outros, como se observa nos excertos.

[...] as condições de trabalho para mim foram as piores possíveis principalmente quando se trabalha 8 horas diárias [...], era muito cansativo para o professor porque, geralmente, se trabalhava em salas de aula muito quentes também por conta do horário, era desconfortante. Outro ponto é quanto à questão dos recursos didáticos que nós não tínhamos, na época, não utilizávamos data show [...]. E, em relação aos livros, embora constassem nos Projetos, principalmente na época do FUNDEF a compra de livros e a criação de bibliotecas, não havia isso. [...] a falta de biblioteca não só aqui, mas nos Núcleos era gritante, nos Núcleos a situação se tornava ainda pior. [...] alguns professores levavam livros, mas os alunos não tiravam Xerox por acharem que era crime. Lembro que alguns professores levavam duas malas, uma com roupas e a outra cheia de livros em consideração aos alunos, principalmente da época dos TCCs, nas cidades não se tinha biblioteca, embora algum aluno tivesse condição de comprar um livro, não comprava porque não tinha livrarias, mesmo em Santarém, por exemplo, tinha uma ou duas no máximo (PUFPA 1).

Inicialmente, [...] na verdade, nós nos sentíamos isolados, longe da Sede. A comunicação era difícil na época, as correspondências tinham que ser através do correio ou por telefone. Viagem tinha que ser ou através de barco ou através de avião, essa comunicação com a Sede, produzia dificuldade inclusive para estabelecermos contatos com outros colegas na Sede [...] Além disso, as condições físicas não eram das melhores, [...] para que pudéssemos desenvolver um bom trabalho [...]. Então os alunos quando eles tinham acesso a determinadas obras, era por conta das cópias que os professores reproduziam a partir dos seus livros. [...] O professor tinha que sair muitas vezes nos descansos de suas viagens, para adquirir os títulos que lhes interessava pelas cidades aonde ele ia, pra dispor aos alunos, tudo era muito difícil na época (PUFPA 2).

[...] tínhamos extremas dificuldades no interior, de alojamento, de material, os próprios espaços onde trabalhávamos às vezes nem tinha [...], muitos trabalhavam em Escolas, pois os espaços eram cedidos porque no início da Interiorização, a Universidade não tinha convênios com as Prefeituras, por isso, eles geralmente cediam espaços que eram Escolas Públicas: Estadual ou Municipal ou outro espaço. Além disso, os funcionários eram poucos porque, também, eram as prefeituras que cediam. No início [...] as Prefeituras é que se responsabilizavam pela alimentação dos Professores, depois a própria Universidade assumiu. Um ponto interessante e que os estudos revelam, é que naquela época, também já se questionava à Administração Superior o fato de que não havia um orçamento definido para a Interiorização [...] (RSind).

Sabe-se por experiência que para o professor trabalhar no interior, nos *Campi* ou nos Núcleos, no período, era necessária muita criatividade e disposição, porque a falta de livraria, por exemplo, associada aos baixos investimentos do Governo Federal, obrigava a todos os profissionais a trabalharem com fotocópias de livros como leitura obrigatória, pela baixa condição financeira dos alunos, era difícil também o acesso a livros suplementares ou a leituras comparativas, o que colocava em cheque a qualidade do ensino.

Além disso, dos depoimentos apresentados pelos professores/alunos, os egressos da interiorização sobressaem além da falta de bibliotecas, a falta e a centralidade da

comunicação, as implicações e complicações do modelo de gestão, a falta de orçamento próprio, etc., como também se constata nos excertos.

[...] Quando vinham os dirigentes do Centro de Educação, [...], muitas vezes, eles tinham dois comportamentos, ou ouviam as nossas reivindicações e faziam cena de atendimento, porque o tempo passava e praticamente nada era feito, ou então, já eram ríspidos e grosseiros ao dizer "não" logo de cara [...]. Havia o que dizia logo "não, não tem como resolver", praticamente diziam assim "você tão querendo demais", tinha esse tipo também, [...] a leitura que faço hoje é de que eles achavam que a gente tinha que se virar, pois era quase um favor o que prestavam pra gente. [...] Veja, ainda em relação comunicação, mesmo depois do Projeto de Interiorização se institucionalizar, isso sempre foi uma coisa muito frágil e durante muitos anos esse trânsito com a Universidade ficou concentrado no Professor [...], que assumiu a Coordenação do *Campus* e como já era da Universidade, tinha um trânsito por lá por conhecer algumas pessoas e esse conhecimento dele foi se ampliando, mas isso não foi muito socializado, nós passamos muitos anos com esse tipo de carência (PAI 1).

As condições eram precárias, não tínhamos um espaço próprio. As aulas aconteciam em uma das dependências do antigo Forte Pauxis, em uma construção de 1854. Nós não tínhamos Biblioteca para realizar nossas pesquisas, então a turma se organizou e, através de movimentos, conseguiu montar uma Minibiblioteca. Nós não tínhamos [...] a Internet, mas havia uma coisa que superava tudo, a nossa vontade de estudar e conseguir ser a primeira turma a concluir com sucesso o nível superior em Óbidos, e sem a UFPA [...] talvez ainda estivéssemos começando a nossa profissionalização através da UFOPA (PAI 5).

Outra coisa que a gente sempre se queixou é que não tinha um orçamento, nenhum orçamento para os *Campi*. Demorou muito a ter. E naquele tempo de Núcleo, aí é que não tinha nada mesmo. Eu acho assim, eram sempre as sobras, todo tipo de coisa que acontecia conosco era sobra, [...] quando abastecia lá a Sede e aí, bom, "agora é a vez do interior", o *Campus* que tá no interior [...] (PAI 1).

Mas dos depoimentos emergem também formas diferentes de entender estas limitações, com nuances por vezes bem distintas, como se constata nos excertos do informante PAI 2.

Havia uma série de problemas [...] a resolver, é verdade, mas não vejo muito [...] como sendo de fato "problemas", vejo que na verdade, eram os gestores os problemas terríveis, impediam qualquer possibilidade de avançar mais rapidamente, não havia interesse dos gestores para sanar esses problemas mais rapidamente, alguns usaram a interiorização para estarem seguros de não atuarem de novo numa sala de aula. Vejo que a gestão era um complicador e não exatamente outra coisa, as outras coisas ou problemas vinham por conta da Gestão, que politicamente e biologicamente, propositalmente, atrapalhava tudo [...].

Havia falta de bibliografias da época e isso era sério, mas, eu entendo que mesmo se tivessem bastante, não iríamos consultá-las, essa que é a verdade, por causa da natureza do Curso. O período era mínimo para estudar de dois meses mais ou menos e tínhamos de voltar a dar aula, então, dessa forma não seria possível, mesmo que tivesse bastante tempo, não teríamos essas condições. Além do mais, não trabalhávamos com livros, não tínhamos hábito da cultura de livro, nós tínhamos hábito da cultura de apostila e na biblioteca de Santarém não tinha apostila.

Penso que tudo que representa novidade tem problema e merece crítica, mas tem, também, o seu lado positivo. É evidente que se a Universidade não tivesse se

instalado naquela época em Santarém, nós ainda estaríamos bastante atrasados, não tenho dúvida disso. Por outro lado, se tivesse, digamos um País que visasse em melhorar à educação, aí sim, a Interiorização teria de ser feita em outros moldes. Com uma estrutura física mais adequada, biblioteca adequada para professores mesmo que fossem chamados de outras Instituições com melhor experiência nas disciplinas.

Portanto, todos os sujeitos reconhecem que a interiorização se materializou tendo de superar ou amenizar as inúmeras limitações que marcaram e contraditoriamente ainda marcam o seu dia a dia, mas reconhecem também que a criatividade dos diferentes sujeitos e o compromisso assumido com a população universitária e dos municípios foi bem mais forte, contribuindo desse modo para que essas limitações não inviabilizassem o processo ao longo dos anos.

Quando se procede a uma análise mais minuciosa, percebe-se que a situação se apresenta bem de acordo com o que mostram registros da literatura, ou seja, o Brasil ao longo de sua história tem apresentado um quadro educacional extremamente diversificado e deficitário, com isso, uma grande porcentagem da sua população ainda se encontra privada de educação escolarizada, em todos os níveis.

Por essa razão também, ainda são muitos os brasileiros e paraenses que não têm acesso nem a conhecimentos científicos elementares, no que pese o inquestionável avanço tecnológico. Uma realidade que resulta, principalmente, das condições socioeconômicas do país, condições que têm contribuído, seguramente, para que nem todos tenham oportunidades educacionais iguais. Mas, como já referido ao longo do estudo, isso não ocorre por acaso, como também ressalta Cury (2002, p.1).

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. [...]

Trata-se, portanto, de uma situação diretamente relacionada às condições objetivas de existência, abrangendo a supremacia econômica que resulta em negação dos direitos de cidadania. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 8) em estudos onde analisam a história da cidadania no Brasil ou sobre como a mesma se apresenta no país destacam,

Historicamente, entendemos o problema da cidadania, no Brasil, como uma questão mal resolvida. A questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade

política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros.

Além do mais, como se observa ainda hoje, apesar de existirem inúmeras leis, resoluções, decretos e pareceres que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não responde positivamente com a garantia dos direitos de cidadania, principalmente, no sentido de transformar de forma efetiva e sustentável a realidade dos profissionais da educação pública, em particular dos professores que atuam na Educação Básica, como se constata nos registros do texto Estatísticas dos Professores do Brasil (2003).

O conteúdo dos depoimentos dos sujeitos, contudo, é revelador do quanto já foi feito pela UFPA na Região Amazônica e no Pará e do quanto ainda falta fazer para solucionar ou amenizar a gigantesca problemática educacional e social da região e o quanto a UFPA, hoje assumidamente *Multicampi* ainda precisa fazer. Parece estar certa Freitas (2005, p. 43) ao considerar,

[...] à medida que a Universidade Federal do Pará demonstra a importância de seu papel perante esta região amazônica e a sua capacitação de ser um agente de transformação social, contribui para a minimização dos efeitos perversos gerados pelo abandono das riquezas regionais, e pela exclusão da gente paraense dos benefícios públicos, ao possibilitar-lhe verdadeira autonomia cívica e economia sustentável.

Em âmbito internacional, parecia que a partir da década de 1990 a educação, em todos os níveis, passaria a ser um instrumento fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos/cidadãos no sentido de capacitá-los a responder aos desafios estruturais a começar pelo ensino médio que passou a representar um papel fundamental no campo educacional. Este movimento propunha entre outras coisas: a educação a distância, profissional e continuada, além da certificação dos conhecimentos adquiridos previamente pelos alunos. Entretanto no Brasil, de um lado, dentre tantos outros fatores, o fraco investimento na Educação Básica, somado à desvalorização dos profissionais da educação e principalmente do magistério, terminou resultando em campanhas apelativas como: “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e o trabalho “voluntariado”, evidenciando que a ausência de políticas públicas efetivas deixava essa educação na dependência de campanhas filantrópicas.

Desse modo, o espaço escolar que deveria ser destinado ao trabalho de profissionais qualificados, se viu transformado em espaço de ações fortuitas de amigos da escola e de prestadores de trabalho voluntário, dessa forma, os professores da EB tiveram de se submeter

a uma avalanche de determinações, reformas, legislações e mudanças e eram ignorados como profissionais, sendo desrespeitados no seu saber e sua profissão.

No campo da educação superior a situação não foi diferente, os amigos da universidade também tem sido uma realidade. Acredita-se que com este tipo de prática, se perde o conteúdo presente no preâmbulo da Declaração Mundial sobre a ES (1998), pois,

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados.

Além disso, em seu Artigo 1º, a Declaração reafirmava: “[...] há necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo”. Mas, contraditoriamente, o que se observou no campo da ES por todo o país não foi muito diferente do ocorrido em relação à EB, no que pese as particularidades e especificidades de cada nível educacional.

Em reflexões acerca da educação no contexto socioeconômico da década, Silva (2009), destaca que os organismos multilaterais de financiamento como: Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e outras, têm cumprido um papel estratégico na consolidação do modelo de acumulação flexível do capitalismo, como desta Harvey (1992), merecendo destaque, por exemplo, a atuação da CEPAL que realizou muito mais do que um simples diagnóstico da crise, com fortes influências no campo da educação.

Pode se dizer que juntas essas organizações têm se empenhado em construir e apresentar proposições para a superação da crise econômica, como a de instalar a centralidade da educação com vista a somar no processo de superação da crise. Por essa razão, Silva (2012) entende que a centralidade da educação não se caracteriza pelo seu grau de importância no rol das políticas públicas, mas, antes, pela preocupação no sentido do gerenciamento e da normatização, tendo como objetivo precípua a instrumentalização da educação para atendimento aos interesses do capital. Tem sido assim tanto com o Ensino Médio quanto com a Educação Superior, níveis educacionais que têm sofrido as maiores reformas.

A respeito da superação da crise econômica e sua relação com o trabalho, para este autor (idem) a partir dos estudos de Druck (2005), foi à necessidade de restabelecer o progresso social mediante um novo patamar de crescimento econômico, com base nas classes dominantes da União Europeia, única possibilidade de impulsionar um possível "novo equilíbrio" para o capital sair da crise, que fez com que fosse buscado o apoio da classe trabalhadora, com destaque ao trabalhador da educação.

Viu-se que no campo da ES, como parte deste cenário, os processos de expansão e interiorização da ES Pública Brasileira que já manifestava diferentes fases ou ciclos distintos, caracterizados por questões sociais, políticas e culturais específicas, de acordo com cada momento histórico que os remodelam produzindo repercussões e impactos favoráveis ou desfavoráveis em âmbito educacional e social, foram submetidos à outra fase ou ciclo, o das Reformas Pontuais e Fragmentarias ocorrido nesta década, como visto no terceiro capítulo do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo partiu-se da análise da conjuntura socioeconômica e seu processo de globalização, para entender seus meandros e os possíveis efeitos na expansão/interiorização da Educação Superior Pública brasileira nas décadas de 1980 e 1990, particularmente na experiência de expansão/interiorização da UFPA, buscando compreender como a mesma repercutiu no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino, no Estado do Pará, nas regiões Norte e Amazônica. A investigação apresentou resultados mais gerais apreendidos a partir da literatura e outros entendidos como mais específicos por se relacionarem diretamente com o objeto de estudo, o que se pretende sintetizar nessas considerações finais.

As análises realizadas ao longo da investigação mostraram no tempo histórico do estudo, a ocorrência de uma verdadeira disputa para proceder ao ajuste dos sistemas educacionais do país às demandas da nova ordem mundial e por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Porque na medida em que o conhecimento se tornou mais central ao funcionamento da sociedade, no século XXI, o Estado passou a realizar maior intervenção nas IES, principalmente às públicas. Essa intervenção tem se concretizado por via de uma série de controles administrativos e burocráticos, transformando a vida das IES e seus profissionais em um “verdadeiro inferno”, pelas inúmeras dificuldades e limitações emergidas do no processo.

Para entender os meandros dessa lógica, foram estudadas e analisadas as políticas de expansão do período do estudo, as três maiores reformas da ES que antecederam a experiência da UFPA: a reforma de 1930, a reforma de 1968 e as reformas pontuais da década de 1990; a legislação educacional brasileira pertinente; além das relações existentes entre os encaminhamentos e as orientações advindas da reestruturação da sociedade e da decisão da UFPA em interiorizar suas atividades para o interior do Pará a partir da década de 1970, como a oferta de cursos intervalares (com exceção do curso ofertado em 1983) e cursos regulares e permanentes a partir da década de 1990.

Chama atenção o fato de nas décadas do estudo, da mesma forma como ocorreu no contexto da ditadura militar, o anseio por “desenvolvimento e progresso” continuasse a marcar as políticas dos diferentes Governos brasileiros, curiosamente, em tempos históricos também diferentes, mas sempre com interferências no campo da educação. Aliás, esse direcionamento demarcou tanto o ciclo de expansão da ES que eclodiu no país antes da Reforma Universitária de 1968, quanto o ciclo dos anos posteriores, mesmo os consolidados a

partir das Reformas Pontuais e Fragmentarias da década de 1990, evidenciando que mudam os discursos e o modo como à questão é encaminhada, mas, historicamente, a essência do modelo de expansão oficial tem permanecido tacitamente inalterada nas políticas oficiais do país.

Outro evento que chama atenção é o fato da expansão da ES no período da ditadura militar ter sido movida por dois grandes eixos: a inclusão de setores médios da população na ES por meio de um aumento no número das IES públicas, com a criação de universidades federais e algumas estaduais, passando as IES públicas inclusive a comporem o núcleo central da expansão universitária no país. O estabelecimento de um sistema universitário nacional, ainda que o crescimento do ensino privado continuasse predominante e marcado, principalmente, pelas faculdades isoladas, os centros universitários e as faculdades integradas, mas com poucas universidades privadas, principalmente se comparados a dados mais recentes.

Viu-se que os Governos brasileiros, com a justificativa de atender aos reclamos da sociedade que reivindicava o acesso à ES pública, em vez de investirem em políticas públicas sólidas para este fim, se valeram da opção por um modelo de expansão menos oneroso financeiramente, onde predominaram e ainda predominam os cursos de licenciaturas, inicialmente cursos de licenciatura de curta duração e só posteriormente cursos de licenciatura plena, ou seja, o foco das atenções foi predominantemente a formação de professores.

A análise procedida com vista a desvelar como ocorreu esse processo mostrou que a política educacional brasileira do período contribuiu para o aligeiramento e a flexibilização da formação dos docentes do Pará, pelo fato da profissão docente ter se tornado alvo das novas orientações e regulações, inclusive, muitas de origem internacionais, o que esclarece, por exemplo, as razões de a UFPA ter iniciado o seu processo de interiorização com a oferta de licenciaturas de curta duração.

Entretanto, no tempo histórico da investigação, a negação do acesso a ES pública se manteve forte. Um exemplo é o fato de a população paraense do interior do estado ainda não poder contar com a oferta de outros cursos públicos como: as engenharias e os diferentes ramos da medicina, dentre outros que não as licenciaturas, por serem cursos caros e exigirem maior investimento e melhor infraestrutura, tudo o que ainda não era previsto para os brasileiros, principalmente os do Norte e de parte do Nordeste do país. Sobre essa negação, entende-se que uma pergunta a ser esclarecida é: como pretender que a Amazônia e o Pará ajudem no desenvolvimento do país, se ainda não se garante aos seus cidadãos e trabalhadores condições para isso? A resposta a esta questão parece ser óbvia, garantindo formação

qualificada em todos os níveis para que se obtenham profissionais melhor qualificados e uma produção de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos, consubstanciada com vista à formação de uma massa crítica com visão de desenvolvimento sustentável e das transformações sociopolíticas e tecnológicas necessárias à região e seus estados, o que não era como ainda não é intenção real do Estado e das autoridades brasileiras.

Como hoje, esta é uma questão ainda não resolvida de modo satisfatório para a sociedade, o ideal de democratização da educação e a esperança de acesso a ES pública irrestrita, se mantêm como um dos grandes desafios apresentados ao Estado Brasileiro, às universidades públicas, as autoridades educacionais deste nível de ensino e a população brasileira em geral. Ou seja, algo que perdura e exige luta para que a ES pública continue sendo assegurada e qualificada, inclusive, como política pública de Estado.

Neste sentido, a busca de respostas para as questões levantadas inicialmente, nos possibilitou perceber que existe uma estreita relação entre as mudanças ocorridas no mundo capitalista e as reformas e políticas públicas para a educação e o trabalho no país, mudanças que afetaram fortemente a Educação Brasileira, seus profissionais, seu processo de expansão e a decisão da UFPA em expandir e consolidar suas ações e atuações para o interior do Pará, desde a primeira experiência da década de 1970. Ainda que a participação da sociedade civil, através das suas organizações, também represente uma parcela significativa de contribuição no processo.

Aliás, vale ressaltar que no Brasil a participação da sociedade é histórica e tem representado o esforço supremo e permanente de se buscar e garantir o desenvolvimento do País, do mundo do trabalho, da educação em geral, dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores da educação, em particular. Por isso, é importante destacar a importancia dessa mediação concretizada nas inúmeras críticas dirigidas a forma como o processo de expansão/interiorização da ES tem se apresentado historicamente no país, com a sociedade se manifestando de diferentes formas, inclusive publicamente.

Viu-se que expansão e interiorização são fenômenos sociais diretamente relacionados a processos de transição ocorridos na sociedade, representam o movimento social presente em todas as sociedades humanas, estando estreitamente relacionados com a ocupação e a ampliação dos espaços geográficos e o aumento e deslocamento populacional. Sendo observados também nos direcionamentos e redirecionamentos das políticas públicas e da economia nacional, regional e local, assim como na estrutura organizacional interna e externa das organizações e instituições sociais, além de comporem a dinâmica relacional de vida das pessoas em âmbito pessoal ou profissional, no campo individual ou coletivo.

No campo da educação, estão presentes no movimento constante do sistema educacional como um todo ou em cada parcela da sua composição. Ajudam a resolver questões relacionadas aos apelos sociais por educação em todos os níveis, em lugares e contextos diferentes, produzindo efeitos ao mesmo tempo comuns, diferenciados e diferenciadores em função dos interesses subjacentes aos encaminhamentos sociais e políticos dados à questão.

A expansão da Educação Superior Brasileira tem apresentado diferentes ciclos ou fases, mas desde o início tem sido observado o predomínio privado e a concentração regional, aliás, processos bastante acentuados durante o período da ditadura militar e na década de 1990, após a Reforma Administrativa do Estado, no governo do FHC, sendo cada vez mais acentuados no país mesmo na atualidade.

Concernente a ES universitária, sobressai da literatura que uma das grandes dificuldades para a implantação da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (modelo alemão de universidade) residiu no fato de não haver, no Brasil, pessoal qualificado em número de suficiente para desenvolver a pesquisa. O contraditório da questão é que a dificuldade contribuiu inclusive para que nesta educação se constituísse um corpo docente improvisado e pouco qualificado, afetando diretamente essa indissociabilidade. Esta absorção prejudicou a consolidação dos ideais acadêmicos, elementos constituídos como fundamentais à organização e ao funcionamento interno das universidades de pesquisa. Entretanto, se no setor público a questão aconteceu dessa forma, no setor privado a improvisação foi ainda maior e pior, porque além dessa dificuldade, a expansão da educação superior se concentrou quase que exclusivamente no ensino.

Viu-se também que a expansão da ES brasileira tem relação e impacto na ampliação do acesso, pertinente à proporção do crescimento quantitativo do número de instituições; da oferta e ampliação de vagas; na garantia de matrículas; de quadro docente efetivo; e de financiamento para a ES pública e outros. Além disso, o processo apresenta características próprias em relação à educação pública/gratuita; em relação a própria instituição pertinentes a sua organização acadêmica, aos cursos, a avaliação; e em relação às exigências oficiais por qualidade, incluindo, as originárias das avaliações externas.

Portanto, as políticas e reformas voltadas para a expansão da ES brasileira tem representado um desafio de múltiplas e diversificadas facetas a exigir análise e crítica mesmo de quem pretende apenas opinar sobre a mesma. O estudo mostrou que a questão não é algo cuja dinâmica de realização dependa apenas de decisões do Estado, por seus governos, via reformas, políticas e legislações. Empreendê-la, muitas vezes, depende mais das decisões

internas de cada IES em particular, do que mesmo de imposições ou interposições do sistema, por seus dirigentes. Além disso, a sua efetivação, muitas vezes, nasce do incomodo gerado por manifestações, pressões e intervenções da sociedade civil organizada, que mobilizada consegue promover a mediação, exercendo um papel decisivo para tornar sua efetivação realidade.

A interiorização da ES tem seguido esta mesma tendência, principalmente, na oferta de ES pública. Para Dourado (1998) a expansão por meio da interiorização se materializa de várias formas, combinadas ou não e resulta, quase sempre, da oferta e ampliação de vagas, por meio da consolidação de instituições já instaladas; da criação e instalação de outras unidades; ou ainda pela criação de novas instituições de ES, como ocorreu no Pará em relação à criação da UFOPA e a UFESSPA. Para este autor (idem), expansão e interiorização, esta uma especificidade daquela, de um ponto de vista mais geográfico e político ou geopolítico, se configuram como componentes das políticas públicas estatais destinadas para a ES e como parte das Reformas Educacionais. Contudo, no plano real, também se trata de um processo mediatizado socialmente e adaptável às exigências por formação técnica e comportamental voltada para a organização do trabalho e da vida, sendo quase sempre, estrategicamente encaminhado e administrado por governos, como parte de suas plataformas políticas de governança.

Desse modo, pode se dizer que as políticas de expansão e interiorização da ES brasileira têm se apresentado como uma configuração que expressa “movimentos assíncronos” (DOURADO, 2008), fazendo com que a sua oferta seja ampla e heterogênea, além de permeada por ações e práticas de natureza pública e privada, cuja predominância histórica tem sido privatista.

Além do mais, a forma de oferta da ES no país tem se caracterizado muito mais como mercantilização do que mesmo preocupação real com a qualificação social e educacional. Entendimento que advém do fato de a oferta privada suplantar quilometricamente a pública e na forma como as autoridades têm encaminhado à questão nas IES públicas, principalmente, ignorando a sua natureza e os princípios democráticos que deveriam ser orientadores da gestão e sustentação da dinâmica acadêmica nestas instituições, para atender as demandas imediatas.

O contrário disso significaria assumir a oferta de ES pública como uma ação consubstanciada na responsabilidade social assumida pelo Estado Brasileiro e as autoridades educacionais no atendimento às reais necessidades e aos interesses da população, seus cidadãos e cidadãs, com particular atenção aos trabalhadores em geral, o que representaria

também uma responsabilidade manifesta do Estado com a oferta de ES pública de base universitária.

Desse modo, se por um lado a reivindicação e a defesa da expansão/interiorização da ES pública foram fundamentais às demandas da sociedade. Por outro, como se pode ver ainda hoje, o seu crescimento desordenado e sem políticas públicas mais específicas que expressem responsabilidade social, tem ocasionado um efeito educacional e social no mínimo controverso, inclusive, no que concerne à democratização dessa educação, por estar à mesma submetida às diretrizes da gestão gerencial.

Mas é certo de que tanto a expansão quanto a interiorização da ES pública são seguramente demandas legítimas da sociedade, que para além do determinismo estatal se expressam em políticas, reformas e regulações formalizadas e no modelo expansionista que se relaciona diretamente ao formato organizacional de cada IES, sua natureza administrativa e suas políticas institucionais próprias em combinação com o contexto sócio cultural onde se insere. Ambas são estrategicamente projetadas como expressão, em grande medida, da capacidade de governos e das próprias IES na condução das suas próprias decisões, ainda que submetidas às decisões interpostas, inclusive, por organismos internacionais.

Outro fenômeno observado e fortemente presente da Educação Superior Brasileira e seu processo de expansão é à concentração regional que estabelece e tem garantido um alto grau de disparidade entre as regiões políticas geográficas do país, seja em relação à oferta de vagas; a ampliação do número de IES; a natureza dessas IES; ao número de docente e de qualificação ou à melhoria salarial, dentre outros fatores.

Em relação ao caso específico deste estudo, o processo de expansão e interiorização da Educação Superior (ES) no Pará se tornou viável integrando um processo de extensão, subjacente a padrões de desenvolvimento e progresso característicos de momentos históricos do país de uma ditadura civil (década de 1930) e de uma ditadura militar (década de 1960). Momentos históricos que, contraditoriamente, lhes atribuíram materialidade, compondo, portanto, determinados modelos de transição da sociedade brasileira. E como os modelos de transição em sociedades capitalistas têm sido marcados por diretrizes econômicas e, quase sempre, representando mudanças gerais impostas e interpostas a todos os níveis e setores sociais, no tempo histórico do caso em estudo a questão não ocorreu de modo diferente.

Os antecedentes históricos da Interiorização da UFPA mostram que a criação da instituição (1957) se deu na primeira experiência oficial de interiorização ocorrida no Brasil, decretada pelo então presidente Getúlio Vargas ainda sob a influência da Reforma Francisco Campos, ocorrida na década de 1930. Conhecer este fato, nos fez entender que a oferta de ES

pública universitária no Pará, desde seu início se deu via processo de interiorização. Primeiro pela ampliação do número de IFES para o interior do país, e, posteriormente, pela decisão das IFES Amazônicas em acatar os encaminhamentos do Estado Brasileiro, via MEC, expandindo as suas atividades para o interior dos estados e seus municípios.

No Oeste Paraense, como referido, a primeira experiência de interiorização da UFPA se deu a partir dos encaminhamentos da Reforma Universitária ocorrida em 1968, para estabelecer as condições de instalação da Lei 5.692/1971 que implantou o ensino de 1º e 2º Graus no país, em pleno período da ditadura militar que durou de 1964 a 1985. Portanto, mesmo os líderes da oficialização do Programa da Interiorização desta IFES informando que a decisão de interiorizar não se vinculou a decisões de Governos, o estudo mostra que esta expansão só foi possível com os investimentos projetados para garantir o desenvolvimento da Amazônia, da Região Norte e do Estado do Pará e os acordos estabelecidos, pelo país, com organismos internacionais como: USAID, CEPAL, FMI, BIRD, com vista a garantir a centralidade da educação, com especial atenção às exigências advindas da globalização da economia, com vista à saída da crise instaurada na década de 1970.

Após a sua oficialização, a interiorização da UFPA passou por diferentes fases de viabilização como as dos Projetos Norte de Interiorização. Desse modo, do final da década de 1980 até meados da década de 1990, esta IFES, através dos seus dirigentes, construiu um verdadeiro “ancoradouro acadêmico-científico”, onde aportaram não apenas a interiorização da graduação (Projeto de Interiorização Institucional e Projetos Norte de Interiorização); mas a criação da UNAMAZ (Organização de acompanhamento das políticas para a ES); a interiorização da Pós-Graduação (Projeto Norte de Pós-Graduação) e a criação do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA). Estes eventos adicionados à criação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), em 1973, representam um legado incalculável à própria instituição, a região Amazônica e o Pará, fazendo com que a interiorização das atividades desta IFES represente, talvez, parte do que de melhor aconteceu na e a esta IFES no período, com repercussões cada vez mais positivas para todo o país.

Esta arquitetura envolveu o estabelecimento de acordos, convênios e parcerias tanto com o poder público quanto com o poder privado, e, não ocorreu de forma apolítica e ou autofinanciada como querem fazer crer seus idealizadores. Um exemplo, do ponto de vista dos profissionais que lideraram o movimento e encaminharam as ações, é o que se observa ainda hoje. Dos principais líderes ainda na ativa, alguns se mantêm liberados para cumprir mandatos políticos (Deputado Federal e Estadual, Prefeitos, etc.) ou para exercerem funções gratificadas fora da instituição (Secretários de Estado, Assessores Especiais, Diretores de

Ensino e etc.), sem terem voltado a exercer suas funções na instituição, principalmente, na sala de aula ou fazem isso esporadicamente.

O estudo mostrou que a tomada de decisão para implantação de um *Campus*, de cursos de graduação ou ampliação da oferta de vagas, parte de um consenso estabelecido entre as partes envolvidas na forma de diferentes e diversos acordos e convênios, como o UFPA/SUDAM/PREFEITURAS/SEDUC e ou outra instancia pública ou privada, lamentavelmente, através de um processo que também envolve acordos políticos partidários.

Entende-se essa forma como lamentável, principalmente, em razão do estabelecimento de negociações e acordos privados, pois se entende que nas IES públicas fica descaracterizada a relação que deveria ser de responsabilidade social para com as necessidades e os interesses da população em geral, neste caso, quem paga passa a ter um poder maior para definir o que quer, pôr suas “conveniências e necessidades”. Do ponto de vista do envolvimento partidário, porque a instituição e seus membros ficam à mercê de “compromissos” assumidos com este ou aquele candidato que apoiou ou se empenhou por este ou aquele projeto, como se isso não fosse um “dever de ofício” de quem chegou ao poder pelo voto da população. Com isso, a universidade que era para ser pública se torna dependente, ficando a mercê dos seus “benfeitores” ou financiadores.

Sobre a questão, abstrai-se da literatura que a descaracterização da ES pública é um processo histórico altamente relacionado com os objetivos da classe dominante ou hegemônica, a quem não interessa inclusive que o saber se universalize. Porque se isso vir acontecer a curto ou médio prazo, pode desestruturar os mecanismos que por séculos têm garantido à elite econômica manter multidões de seres humanos (brasileiros) em situação de miséria absoluta, também por falta de conhecimento. Por isso, a questão se apresenta como aterrorizadora para as elites dominantes na sociedade ou a classe hegemônica.

No caso em questão, os depoimentos dos entrevistados mostram que contraditoriamente a experiência de interiorizar a ES no Pará, garantiu a afluência de paraenses do interior à ES à universidade pública, particularmente na região do Oeste Paraense, no período do estudo. Vale destacar que a interiorização da UFPA, analisada do ponto de vista da sua clientela, mostra a afluência de um novo aluno à universidade pública na região, um aluno com características muito diferentes daqueles que até então tinham acesso à instituição, na verdade, um professor/aluno, um profissional/estudante.

De início, a instituição recebeu um professor/aluno com características muito diferentes dos alunos da capital, por serem advindos de segmentos sócios culturais e geográficos que até então não tinham acesso a este nível de educação, tanto pelas enormes

distâncias geográficas regionais como por dispor de condições de estudo limitadas, devido à pouquíssima convivência com o conhecimento sistematizado e os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica, além das questões relacionadas com as condições financeiras das suas famílias. Mas, era um professor/aluno que ao ter acesso à instituição sabia exatamente o que queria obter ali. Queria formação em nível de graduação não só para melhorar seus conhecimentos, mas para melhorar o salário, adquirir respaldo profissional e social, melhorar suas próprias condições de vida e da sua família, se habilitar para contribuir melhor com a educação e a sociedade local e regional.

Os professores da instituição entrevistados deixam claro, no início da interiorização tanto nos Núcleos de Educação quanto no período do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI), os alunos tinham uma característica distinta, sabiam exatamente o que buscavam na universidade, queriam conhecimento; respeito profissional e social; melhorar o salário; melhorar como pessoa e profissional; poder ajudar sua família a se encaminhar na vida. Era comum ouvi-los dizer que queriam melhorar para poder contribuir melhor com sociedade, dentre tantos outros desejos externados nas salas de aula e nos bate papos de corredores e nos diferentes encontros ocorridos ao longo da formação, como se observa nos depoimentos.

[...] algo que eu lembro bem é a vontade que os alunos tinham para estudar, reclamavam, às vezes, mas davam conta do que era pra fazer, havia alegria pelo fato de estarem na universidade, era muita disposição e isso ajudava a reduzir as dificuldades, a distância dos filhos, dos pais, da família [...] (PADS 4).

[...] vejo aquela sede dos alunos do interior de se agarrarem a essa oportunidade, de se qualificarem melhor, de terem a oportunidade de estudar apesar de todas as dificuldades que eles enfrentam. Isso eu vi, no período da Interiorização quando ia para sala de aula, porque os Municípios que faziam parte do *Campus* de Santarém, na época, as pessoas se deslocavam de seus interiores e iam para [...] Óbidos, Monte Alegre, Alenquer. Aqueles alunos vinham para Santarém, mas não tinham uma casa de estudantes para ficarem, eles se reuniam, alugavam um lugar para ficar ou ficavam em casa de parentes, instalavam repúblicas, e, alguns eram instalados em salas de aula de Escolas conseguidas pelos Coordenadores. Vinham em condições muito precárias para fazer seus Cursos e vejo essa mesma questão se repetir, ainda hoje, no PARFOR. Ministrei aula em Goianesia do Pará e vi em uma sala de aula as pessoas dormindo umas sobre as outras, com colchonetes pelo chão, uns adoecendo e outros com medo de contrair uma gripe, catapora e uma série de outras doenças (RSind).

Em relação ao nível dos alunos, à Licenciatura, havia um comentário geral dos professores aqui de que o nível dos alunos era muito bom, pois a maioria era Docente, já estavam no exercício do Magistério e isso contribuía muito para as aulas ministradas pela Universidade (PADS 2).

Mas, os sujeitos da pesquisa por suas entrevistas nos fizeram ver também quais eram e ainda são as condições materiais reais disponibilizadas para a oferta de ES no interior do país,

com particular destaque para o Norte Brasileiro, onde ainda é bastante acentuada a exclusão social, educacional e por razões inclusive de natureza territorial, porque ainda se paga “um preço alto” por ser nortista neste país, como por ser cabloco, índio, pobre e ou negro.

Entretanto, no que pese a pertinência das críticas por tudo que as condições infraestruturais representam, de um ponto de vista mais acadêmico e das políticas adotadas pela própria Universidade Federal do Pará, para além das não poucas fragilidades e limitações impostas e interpostas, entende-se que esta IFES tem conseguido atender as necessidades oriundas das demandas interioranas por ES pública. Sejam essas demandas da esfera educacional pública ou da sociedade civil, solicitadas ao *Campus* da Capital ou aos *Campi* de Interiorização, são acatadas pelo envio de documentos ou por outra forma de acordo a ser estabelecido, como referido acima. Cabe aos diferentes âmbitos da administração da instituição, por meio de seus Conselhos e Colegiados e segundo a especificidade de cada caso, analisar a possibilidade de atender aos pleitos que manifestam, em tese, os interesses e as necessidades sociais reais do Estado, nas suas diferentes regiões.

Embora também não haja dúvidas sobre a oferta de ES pública na região se apresenta como um processo conflituoso, moroso e complexo, principalmente, do ponto de vista histórico e político. Em razão disso, a interiorização da ES pública ainda produz perplexidades por sua característica contraditória e ambivalente. Mas, hoje é possível dizer que se trata de um processo já consolidado no Oeste Paraense. Também por isso, entende-se que a Interiorização da UFPA é um marco na história da ES no Pará, no Norte e na Amazônia Brasileira, mesmo que a garantia de oferta de ES pública ainda não se encontre resolvida em âmbito geral, regional e local.

Desse modo, considerando o anseio por superação da enorme desigualdade social e educacional regional e local, por fazer parte desta história desde o seu início, acredita-se que apesar das não poucas limitações, essa experiência tem contribuído decididamente para superar as barreiras da exclusão social em que ainda se vive na Amazônia e no Pará, por isso, comunga-se do mesmo posicionamento apresentado por Gomes (2003. p. 85), porque se entende que,

As dificuldades inerentes às mudanças não devem justificar a omissão e o conformismo. Em cada realidade as insatisfações dificuldades e contradições podem e devem ser o ponto de partida para as mudanças. É preciso ter a sensibilidade e a clareza política para identificar em momentos específicos a possibilidade de concretizar a mudança.

Acreditar na mudança como uma possibilidade real ainda que nem sempre nas condições ideais, nos ajudou a entender a relevância da Interiorização da UFPA para a região, nos fazendo reiterar a necessidade de se conhecer a história para compreender que ela vai além de se saber simplesmente do passado ou de conhecer as dificuldades dessa trajetória, para encontrar uma forma plausível de superá-las. Pode se dizer que conhecer a história de uma sociedade ou de uma instituição, como neste caso, é também descobrir suas origens e particularidades, porque inquestionavelmente a realidade presente decorre das relações sociais produzidas historicamente. Ou seja, tudo o que acontece nos dias de hoje em seus diferentes matizes ou contornos é resultado do realizado anteriormente. Assim, o que existe e o que se tem e colhe hoje pode ser bom ou ruim, mas está relacionado ao construído historicamente, ainda que este entendimento dependa também do ponto de vista de quem é o espectador do enredo que adquire materialidade, por sua capacidade de compreensão e seus interesses.

Portanto, no que pese os condicionantes e as limitações impostas e interpostas a ES Brasileira e seu processo de expansão, pode se dizer que no Estado do Pará, a Interiorização da UFPA repercutiu favoravelmente no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino do Pará nesta Região, nas décadas de 1980 e 1990. Produziu repercussões amplas que vão desde a formação em nível de graduação; aquisição de novos conhecimentos; definição de uma nova postura profissional; melhorias salariais; possibilidade de ascensão de profissionais da educação para outros níveis de ensino como o superior. Além de representar condição inicial para instalação e consolidação da oferta de educação superior (pública e privada) na região, particularmente no Município de Santarém. Porém, dentre todas as repercussões, acredita-se que a mais importante para a região Oeste do Pará foi sem dúvida a criação da UFOPA, porque essa Universidade atende a uma reivindicação histórica da sociedade manifesta nas reivindicações de muitos sujeitos; em particular professores (antes alunos da UFPA), egressos e alunos provenientes dos municípios localizados do Oeste do Pará.

Acredita-se e defende essa proposição porque apesar de todos os percalços que marcaram a sua trajetória, mesmo as interposições econômicas e internacionais, não há como negar que a Interiorização da UFPA não tenha sido uma “experiência de sucesso”. Desse modo, após estudar e analisar diferentes documentos e ouvir os sujeitos viu-se e admite-se: estava certo o Professor Romero Ximenes quando, em 1995, dizia ao Jornal *Mutação Universitária*, “a interiorização não é nem paraíso, nem tragédia [...]”, porque assim como ele, eu e muitos outros paraenses também acreditamos não haver dúvidas de que a interiorização “foi a melhor coisa que a UFPA fez em sua história. Foi a sua melhor obra”, na época e melhor agora, pela amplitude que ganhou neste novo tempo da sua trajetória histórica.

Entretanto, isto em hipótese alguma a isenta das críticas, mesmo as mais radicais, porém necessárias para continuar melhorando o seu desempenho rumo à construção de uma educação superior pública de qualidade na Amazônia e no Estado do Pará, garantida como direito a todos os cidadãos e trabalhadores brasileiros, residentes nestes espaços.

É fato de que no período do estudo, a expansão/interiorização da UFPA adquiriu um significado ímpar, principalmente, para os egressos dos diferentes cursos, ao ponto de muitos afirmarem que só galgaram a condição de graduados, graças a este formato de acesso a ES pública. Isso nos faz pensar ter sido a longa negação do direito à educação que fez muitos paraenses do interior, principalmente os beneficiados com ES (graduação e pós-graduação), acreditarem ser a interiorização da UFPA um avanço ímpar e inigualável, tornando-se por esta razão muito difícil à aceitação das críticas, mesmo as dirigidas ao modelo. Assim, entende-se que, contraditoriamente, essa questão representa a um só tempo a força e a fragilidade dessa forma de ofertar ES pública.

Entender melhor essa questão nos ajudou inclusive a discernir sobre as razões de algumas posturas assumidas na época e vistas como questionáveis, desde a minha fase de estudante até minha atuação como professora. Por exemplo, o sentimento de eterna gratidão em relação à pessoa de alguns coordenadores de *Campi*, que tornavam comuns argumentos como: “porque se não fosse Ele [...] nada disso teria acontecido”, “[...] sem Ele eu não estaria aqui”, “[...] sem Ele eu não seria quem sou hoje”, “se não fosse Ele a interiorização não estaria acontecendo”, dentre tantas outras considerações dantescas e bastante comuns por um longo tempo, que se acredita serem resultantes também do uso e da manipulação de determinados “favores” característicos da governança dos *Campi* no período. Esse tipo de postura ou atitude foi e é razão de questionamentos ainda hoje, por tudo o que representa em relação à exploração, sujeição e submissão dos sujeitos, inclusive, profissionalmente. Ainda hoje se vê profissional já mestre ou doutor agindo dessa forma, acredita-se que por não conseguir ver o seu próprio empenho e desempenho no processo.

Mas, estudar sobre o assunto nos fez ver e também pensar o quanto deve ter sido difícil compreender o “sentimento de ingratidão” manifestado por aqueles profissionais que mesmo reconhecendo a importância e relevância da interiorização da UFPA em suas formações e o papel exercido pelos seus dirigentes, não viam ou entendiam o processo como favor ou favorecimento de alguém, mas obrigação assumida com atraso pelo Estado brasileiro com o povo do interior do Pará e da Amazônia.

Entende-se que nesta contradição, reside talvez a maior de todas as fragilidades desse projeto, porque essa experiência teve e tem tudo para produzir conhecimentos desveladores da

realidade social, política e ideológica da região e do estado, podendo por isso ajudar intencionalmente no processo de conscientização e empoderamento do “povo da floresta”, da ainda “periferia do Brasil”, porém, contraditoriamente, pelas inúmeras razões aqui expostas, percebe-se que esta é uma questão que precisa ser revista ou repensada, porque muitos dos seus dirigentes não têm conseguido ver que a sociedade é os seus cidadãos, seja essa sociedade qual for.

Sobre esta lógica, defende-se que todas as ações, atuações e críticas produzidas socialmente, jamais deveriam descuidar do ser humano como referência, bem como do papel que o mesmo precisa desempenhar na transformação da sociedade, como espaço de vida qualitativa, tendo à educação, no caso a ES, a função precípua de contribuir orientando a emancipação sociopolítica dos sujeitos. Acredita-se que a sociedade, através de suas instituições, que não for capaz de dimensionar esse pressuposto, tende a ver suas crianças e seus jovens perdidos, desorientados e sem rumo, porque os seus adultos não foram capazes de projetar e construir para essas gerações um mundo mais humanizado e melhor para se viver. Afinal para que serve uma educação que não se dispõe a lutar contra a alienação do ser humano?

Desse modo, no que pese a importância da crítica para o aperfeiçoamento do processo, por tudo de positivo que representam historicamente os Projetos de Interiorização na Amazônia, neste caso em particular da oferta de ES pública, apresentam relevância social. Ainda que enquanto política institucional a ES pública esteja submetida a influências externas e, também, por isso, apresente muitas e diversificadas contradições. Porém, embora os resultados do estudo não se apresentem tão animadores em função do que se almeja, ainda assim se faz necessário mantê-la à esperança e lutar para que algo de melhor ocorra. Sabe-se que a educação por si não muda nada, mas se sabe também que sem educação as transformações não acontecem, porque a educação, em todos os níveis, ainda representa um dos melhores caminhos para se promover à transformação da sociedade.

Como o estudo precisa apresentar uma proposição pertinaz, nos veio a lembrança o diálogo estabelecido durante a entrevista realizada com o informante PADs 1, no momento em que o mesmo informou já ter concedido muitas entrevistas a cerca da interiorização da UFPA, mas acreditava ser a primeira vez que alguém queria analisar a questão a fundo, e melhor para entender a sua relação com a educação básica e o trabalho dos professores. Dizia ele que isso era bom porque poderia ajudar a melhorar o processo.

Além disso, como visto no segundo capítulo deste estudo, as experiências de expansão e interiorização devem ser acompanhadas e avaliadas não apenas pelo governo, mas, e,

fundamentalmente, pelas próprias instituições e a sociedade civil organizada, com vista a produzirem dados e elaborem propostas fundamentadas socialmente, pautadas em princípios igualitários e éticos. Portanto, acredita-se que mesmo sendo necessária e pertinaz não basta só produzir a crítica radical à forma como o processo expansão/interiorização transcorreu e transcorre, é necessário também propor radicalmente a sua qualificação, o que exige avaliação e acompanhamento para os seus responsáveis se manterem informados sobre a sua eficácia educacional e social, podendo agir para redirecionar ou redimensionar o processo sempre que necessário. Desse modo, pensou-se em sugerir como proposição:

a) a instituição precisa instalar comissões de avaliação de caráter interdisciplinar em cada unidade acadêmica (*Campi*), com o objetivo de diagnosticar além do desempenho acadêmico científico as condições objetivas de cada unidade;

b) instalar comitês de acompanhamento da educação básica para manter-se atualizada sobre as mudanças ocorridas para este nível de educação, com vista a agir sempre que necessário, subsidiando as Secretarias de Educação, as URES, as escolas e seus profissionais, com consultoria, assessoria e formação continuada com objetivo de reverter possíveis problemas, além de garantir formação inicial aos professores e subsidiar com dados reais a estruturação dos currículos da formação inicial, um observatório talvez;

c) precisa constituir uma comissão multidimensional e pluridisciplinar envolvendo representantes das diferentes unidades acadêmicas (professores, pesquisadores, funcionários e representantes da comunidade) para procederem à avaliação anual da interiorização compondo a avaliação institucional, considerando os dados disponibilizados pelas comissões de avaliação, os comitês e também dados constantes nas produções acadêmicas (Teses e Dissertações) que versam sobre experiências da instituição, adotando para isso uma metodologia abrangente e participativa.

Como a UFPA já não se encontra mais instalada no Oeste Paraense, a proposição abrange a atuação desta IFES no Estado. De mais a mais, não se pode perder de vista que no dia a dia quando já não se apresenta mais outra saída para situações que exigem tomadas de decisão coletiva, não existe outro recurso a não ser a luta e o engajamento nos movimentos sociais em prol de uma ES pública de qualidade social e para todos. Por isso, se entende ser necessário o fortalecimento do movimento contra hegemônico presente em movimentos sociais voltados para a educação, como associações e sindicatos, os ligados diretamente a academia e os externos que lutam em prol da educação e sua qualificação. Somando-se a isso, o que já bem propunha Coelho (1999, p. 13) em sua dissertação e que se reitera nesta proposição.

A atitude da UFPA perante as reformas propostas pelo BIRD [e outros organismos] deverá ser a de permanente análise, interpretação e divulgação da armadilha da privatização do ensino superior contida na política do BIRD, porque não é mais possível os organismos internacionais considerarem o povo da Amazônia, principalmente o interiorano, como um ser mitológico, lendário e exótico, sem levar em consideração que a magia e o encanto deste povo estão na sua organização social e no desejo de participar do processo de elaboração, execução e acompanhamento, não só dos projetos de interiorização de ensino, mas, principalmente, daqueles ligados às suas reservas naturais.

O estudo mostra que a conjuntura socioeconômica do país é desafiadora, mas, o contra ponto vem da sociedade civil organizada, seus movimentos sociais e acadêmicos envolvidos na luta comum por educação, em particular ES, para construir o movimento contra hegemônico na busca por melhorias para a educação do país, o que nos faz defender que a ES pública tem sim condições reais de contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. Outro forte contraponto advém do que propõe Chesnais (2003), para quem à análise do movimento do capital permite melhor apreender suas forças e fraquezas, bem como situar os pontos de emergência e a marcha das contradições presentes no processo.

É possível dizer que a interiorização da UFPA representa um movimento que aponta claramente a contradição, pela distância abismal existente entre os interesses que moveram a sua viabilização, pois, de um lado estavam às exigências do Estado por assegurar a expansão da ES para atender a interesses econômicos e, por outro estavam os interesses da sociedade regional e local que organizada reivindicava a oferta dessa educação para cidadãos e trabalhadores brasileiros e paraenses.

O que nos faz ressaltar que mesmo reconhecendo a importância e relevância da experiência da UFPA para o desenvolvimento da Amazônia, isso não pode significar, em hipótese alguma, que a ES Pública na região ficou fora das reformas amplas operadas no e pelo Estado brasileiro, aliás, reformas que provocaram profundas alterações na política de expansão/interiorização desse nível de ensino. Assim, mesmo aqueles que oficializaram a interiorização apresentando o argumento do autofinanciamento, ausência de recursos federais, entende-se essa informação como ilusória. Porque, ainda que esta IFES tenha procurado, aos poucos e com muita dificuldade, garantir a oferta de ES pública na região e no Estado do Pará, iniciativa que se considera decisiva para amenizar a negação do pleno direito a essa educação. Ainda assim, a interveniência e interferência estatal não podem ser negadas, como se pode ver no quarto e quinto capítulo do estudo.

As evidências abstraídas pela análise mostram que a experiência só foi possível a partir dos acordos estabelecidos pelo país com organismos internacionais como: USAID,

CEPAL, BIRD para a educação; dos investimentos projetados para garantir o desenvolvimento da Amazônia e da Região Norte; dos investimentos para garantir a centralidade da educação, com especial atenção a ES, por exigência da globalização da economia na atualidade, como visto no segundo capítulo do estudo.

Desse modo, a referência ao “êxito institucional” ou a “experiência de sucesso” não representa, em hipótese alguma, a defesa do modelo de expansão e interiorização adotado no país, pois este tem merecido todas as críticas dirigidas à forma como tem transcorrido historicamente. Ressalta-se, não há purismo, desconhecimento ou ingenuidade nessa defesa, pelo contrário, existe muita lucidez, como referido na introdução do estudo, sobre a “necessidade” de se continuar o processo de interiorização da ES pública, em todo o país para atender os muitos brasileiros que ainda não têm esse direito garantido. Essa defesa se dirige intencionalmente à “necessidade” de continuar o processo de interiorizar ou de interiorizar o interiorizado (interiorização da interiorização) concernente a ES pública. Aliás, a defesa não é apenas da necessidade de interiorizar a ES, mas todos os demais níveis e modalidades educacionais que exigem a premência do Estado brasileiro em instalar políticas que garantam a oferta de educação a todos os brasileiros, em qualquer parte do país.

No meio de tantas injunções, há quem considere que “a expansão foi à solução encontrada pelo Poder Público para ampliar o acesso ao ensino superior brasileiro” (GOMES, 2008, p. 60), o que não deixa de ser verdade, mas existem críticas radicais, por vezes, quase irascíveis procedidas por alguns intelectuais à tendência de massificação da ES pública, no país, o que torna a questão ainda mais complexa, porque, muitas vezes, parece não existir nenhuma intenção por parte de quem procede a esse tipo de crítica, em relação à necessidade de se lutar para que esse acesso seja garantido aos brasileiros, principalmente os trabalhadores.

Assim, reitera-se o defendido no segundo capítulo do estudo, sobre ser imperativo o estabelecimento de parâmetros claros acerca das razões das críticas radicais produzidas por muitos intelectuais, para que a sociedade não entenda que existe intelectuais contrários a garantia desse direito. Há de se questionar sempre à forma, quando esta desconsiderar ou ignorar o necessário à condição de oferta de uma formação mais igualitária e justa socialmente, jamais o direito de acesso e permanência na ES a qualquer cidadão ou trabalhador desse país. Porque, como se sabe, se qualificar o trabalhador significa acelerar a produção, o que implica em dar ganho de causa ao capitalista, não atender aos apelos desse trabalhador por formação, é deixar este ser humano na pior forma de escuridão, a escuridão do conhecimento que venda os olhos e mata este ser para o esclarecimento.

Além disso, esclarecer este trabalhador é uma forma de empoderá-lo. No mundo do trabalho isso pode representar uma possibilidade de reduzir o distanciamento entre trabalho manual e trabalho intelectual, originário das políticas de fragmentação dos empregos e da produção, que fazem as ações dos trabalhadores se tornem incompreensíveis aos próprios trabalhadores. Porque assim como antes em que a sociedade precisava de homens para estudar e planejar o trabalho e outros apenas para executá-lo, na atualidade, são poucos os trabalhadores especializados que têm condições de compreender os passos da produção tecnológica e comunicacional. Não garantir o exercício deste direito seria negar a estes trabalhadores a possibilidade de poder intervir nos processos produtivos dos quais participam.

Já a título de encerramento dessa etapa do estudo, a investigação mostrou e a realidade atual confirma que a interiorização da ES pública brasileira ainda é uma necessidade urgente em diferentes regiões do país, principalmente, onde esta forma de oferta representa o único meio ou possibilidade de formação em nível de graduação, para muitos cidadãos e trabalhadores brasileiros.

Acredita-se que os objetivos da investigação foram alcançados e se conseguiu cumprir com as demandas teórico metodológicas, porque houve o cuidado em setrilhar o caminho pondo em evidencia a categoria totalidade; compreendendo não apenas o particular do real, mas a sua unidade; buscada na conexão estabelecida dialeticamente entre o processo específico (Interiorização da UFPA em suas repercussões no trabalho docente da Rede Estadual de Ensino) e os processos mais amplos (conjuntura socioeconômica); rerepresentada em uma síntese explicativa com a qual se pretendeu repor a parte no todo e vice versa, para dessa forma desvelar o contraditório e apontar as mediações possíveis e cabíveis do no processo.

Entende-se também que tanto a proposição sobre a Interiorização da UFPA como “experiência de sucesso” quanto à tese geral de que em tempo de globalização da economia, as reformas estatais, as políticas públicas e a legislação decorrente, já não representam mais acontecimentos históricos situados e isolados, porque hoje bem mais do que antes, parte e todo se completam na unidade, tudo se relaciona, tudo se completa e se transforma em razão da totalidade, foram confirmadas.

Por tudo isso, ao se encerrar este momento do estudo, enfatiza-se que sonhar e criar expectativas faz bem a qualquer ser humano, indistintamente, também por isso reitera-se a “necessidade” de se instalar políticas de expansão e interiorização da ES para atender brasileiros desassistidos desse direito, principalmente, se a intenção real do Estado Brasileiro e suas autoridades forem: a) garantir o acesso da população brasileira à universidade pública;

b) promover cada vez mais a inclusão social; c) reduzir as desigualdades econômicas regionais, em condições estruturais melhores que dantes. Se recusar a viabilizar isso, implica na necessidade de se lutar para que esse tipo de oferta se torne realidade em todo o país.

Espera-se que os resultados apresentados pelo estudo sirvam de base para estudos mais aprofundados e segmentados, a respeito dos múltiplos aspectos que ainda permeiam a expansão da educação superior pública e a interiorização desse processo, com atenção à criação de novas IFES na região, com vista à regionalização cada vez mais ampla dessa educação, a abertura de novos e diferentes cursos, contribuindo estrategicamente para caracterizar as políticas sociais de educação e seu desempenho em relação ao desenvolvimento social, político, cultural e econômico da Amazônia Brasileira e do Pará.

Considerando todo o processo contraditório que caracteriza o modelo expansionista brasileiro e o contraditório emergido do delineamento e da estruturação do texto deste estudo, para encerrar optou-se por fazê-lo com uma última reflexão advinda do entendimento de Dourado (1998, p.540), para quem não obstante todas as polêmicas e críticas que impregnam esse processo histórico, uma questão é bastante clara “a ‘ordem’ da política de expansão no que pese o caráter inicial aparentemente ‘desordenado’ tanto do processo de expansão como de interiorização do ensino superior, no Brasil, tem se apresentado como resultado do caráter de classe do Estado capitalista, desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social”.

## REFERÊNCIAS

- ALFINITO, Solange. **Educação Superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003)** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 93 p. (Série Documental: Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551).
- ALVES, N. (Org.), **Formação de professores: pensar e fazer**. 7ed. - São Paulo: Cortez, 2002, p.89-101.
- AMORIM, Célia Regina Trindade Chagas. et al. O contexto da Imprensa Alternativa na Amazônia no período da ditadura militar (1964-1985) In **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Palmas -TO – 17 a 19/05/2012.
- 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) – Belém: Universidade Federal do Pará. In **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Palmas –TO, 2012.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do Trabalho: escritos da Marx e Engels** – São Paulo: Expressão Popular; 2013.
- ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores**, 3 ed. - Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- ARAGÓN, Luis E. **Ciência e educação superior na Amazônia: desafios e oportunidades de cooperação internacional**. Belém: UNAMAZ: NAEA, 2001.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série memórias da educação).
- ARBEX JÚNIOR, José. "Terra sem povo", crime sem castigo. In: TORRES, Maurício (org.). **Amazônia revelada: os descaminhos ao longo da BR-163**. Brasília: CNPq, 2005.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores In **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em outubro de 2012.
- AZEVEDO, Janete M. **A educação como política pública**. 2ed. – Campinas: SP; Autores Associados, 2001.
- BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp. 10-32, jul/dez 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em 22/12/2012.

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**: documento de política do Banco Mundial. Washington, DC, 1992.

BARBOSA, Maria José de Souza (Coord.). Relatório **Analítico do Território do Baixo Amazonas – Pará**: Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia – GPTDA/Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais no Estado do Pará/UFPA – Belém, Agosto de 2012.

BARCELLOS, Jorge. **As Políticas Educacionais no Brasil**: apontamentos para sua história. Disponível em: <[http://www.academia.edu/2251534/As\\_Politiclas\\_Educacionais\\_no\\_Brasil\\_Apontamentos\\_para\\_sua\\_historia](http://www.academia.edu/2251534/As_Politiclas_Educacionais_no_Brasil_Apontamentos_para_sua_historia)>. Acesso em 06/04/ 2012

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som –** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, pp. 64-113.

BEIRA DO RIO. **Informativo da UFPA**- Ano IV- Nº 45 – Belém, setembro / 2006.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior – Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p 355-370.

BRASIL, **Conferência Nacional da Educação Básica** – documento final. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/509.pdf> - CONAE 2014>. Acesso, em out. 2012.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Resultados Gerais da Amostra por áreas de ponderação. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em 20/12/2012.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/default\\_indicadores\\_sociais\\_municipais.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm)>. Acesso em 20/12/2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - Exposição de Motivos - **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior** (2005). Disponível em:<[www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf](http://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf)>. Acesso, em outubro de 2012.

\_\_\_\_\_, **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**, Ministério da Educação e Cultura – MEC: Exposição de Motivos, 2005.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Informativo do MEC**. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 17 set. 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação: Estatística dos Professores no Brasil**. 2003b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor/2003>>. Acesso em: março/2006.

\_\_\_\_\_, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_, **Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_, **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=4512&option...](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=4512&option...)>. Acesso, em maio de 2013.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, **BRASIL**: Informações Gerais sobre as diferentes regiões. Disponível em: <[dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos/portugues/revista1.pdf](http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/textos/portugues/revista1.pdf)>. Acesso em janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2002/sintese>>. Acesso em 20/12/2012.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 10.172, de 09 jan. 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 3.860**, aprovado em 9 de julho de 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 12/05/2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: graduação 1999. Brasília: INEP, 2000. 234p.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**: educação, resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

\_\_\_\_\_, **Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação – 1999**; Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2000 (Miolo 1).

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, **Evolução do Ensino Superior - Graduação**: (1980 – 1998) - Brasília, DF: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>. Acesso em 20/12/2012.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. **Censo 2000.** Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em 26 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_, **A Reforma Administrativa e a Emenda nº 19/98: uma análise panorâmica** – Brasília, vol. 1, n. 1, maio 1999; Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/.../Rev.../Reforma20Administrativa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../Rev.../Reforma20Administrativa.htm). Acesso em 12/05/2013.

\_\_\_\_\_, **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 5.540**, 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.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_, **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, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação Para Todos 1993 – 2003.** Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto**; 2ed.; 1980/1985. Brasília, MEC/CCS, 1982. rev. aum.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do Campus Avançado** pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon. Brasília MEC/DDD, 1980.

\_\_\_\_\_, Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório 74/78.** Brasília, MEC/DDD, 1979.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Anual (1974/1978) – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**, Versão Preliminar; Departamento de Assuntos Universitários (DAU); Coordenação de Avaliação e Controle (CODEAC) – Brasília: 1978.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Anual do DAU: 1977**; Departamento de Assuntos Universitários. Coordenação de Avaliação e Controle, Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_, **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 24/10/2011.

\_\_\_\_\_, Governo Costa e Silva. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68. [S.l.]: Gráfica do Colégio Pedro II, 1968. 128p.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 1970 In **Sinopse Preliminar do Censo de 2000**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/sinopse\\_preliminar/Censo2000sinopse.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/sinopse_preliminar/Censo2000sinopse.pdf)>. Acesso em 13/07/13.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 19.851, aprovado em abril de 1931, criava o Estatuto da Universidade Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 12/05/2013.

BRASIL, Walterlina. Cooperação Interuniversitária Amazônica no Brasil: Premências, Carências e Urgências In ARAGON, Luis 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 a115).

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.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina - São Paulo: Editora 34, 1996.

BOSI, Antonio de Pádua. **Precarização do trabalho docente no Brasil**: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. Universidade e Sociedade, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun, 2006.

BURLAMAQUI, Chenia Tortola. Diminui o Número de Professores Leigos no Pará In **Diagnóstico Educacional do Pará 1996 - 1997** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais nº 2).

\_\_\_\_\_, 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 nº 4).

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais** – o caso do Pará - Belo Horizonte – MG, 2004; Tese de Doutorado em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_, **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), [S.n.], 1997.

CAMPOS, C. M. **A Expansão da Educação Superior** - privatização e massificação: o caso do Estado do Ceará. 2004. Disponível em <Casemiro@unifor.br>. Acesso em 20/12/2012.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação**, Brasília, UNESCO, 2002.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. Extraído da **Revista Outubro do Instituto de Estudos Socialistas**, nº 15, 2007. Disponível em:<[orientacaomarxista.blogspot.com/.../totalidade-como-categoria-centra...](http://orientacaomarxista.blogspot.com/.../totalidade-como-categoria-centra...)>. Acesso em 22/10/2012

CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, As Políticas de Diversificação e Diferenciação da Educação Superior no Brasil: alterações no Sistema e nas Universidades Públicas. In SGUISSARDI, Waldemar (Org.) **Educação Superior**: velhos e novos desafios - São Paulo: Xamã, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em janeiro de 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios In **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr. - jun. 2010 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22/12/2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CAMARGO, Arlete. Acesso e Expansão do Ensino Superior em Belém: o público e o privado em questão. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. 26<sup>a</sup>, Caxambu, 2003. DC ROM 26<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped.

CHESNAIS, François. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François et al. **Uma nova fase do capitalismo**. São Paulo: Xamã, 2003. 120p. (Seminários Marxistas: questões contemporâneas).

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Scrita, 1998.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial**: um olhar sobre as aproximações destas propostas, 1998 – Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba – Piracicaba: SP, 1998.

\_\_\_\_\_, Interiorização de Ensino Superior a Pará e o Banco Mundial In **Ver a educação**, Belém, v.5, n. 1 e 2, p. 79-97, jan./dez., 1999.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia, questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições In **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.

\_\_\_\_\_, *Campus de Santarém crescendo com qualidade* In **Tapaiuara**: Editorial do **Informativo**: UFPA/*Campus* Universitário de Santarém: edição extra, novembro de 1995.

**Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris (FR): UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view)>. Acesso em 20/12/2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame ... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação In BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p 355-370.

CORRÊA, Paulo Sérgio e BARRETO, Edna Abreu. **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, agosto de 1999.

COSTA, M. R. S. da. **O Exame Nacional de Cursos**: Provão e suas repercussões no Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém, 2006; Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Federal do Pará (UFPA) - Instituto de Ciências da Educação (ICED); Belém, 2006

CUNHA, Luís Antonio. O desenvolvimento meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o mercado In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

-----, Ensino Superior e Universidade no Brasil In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA Cyntia Greive (Orgs.) **500 Anos de Educação no Brasil**, 3ed – Belo Horizonte MG: Autentica 2003.

\_\_\_\_\_, **Qual Universidade?** – São Paulo: Cortez/Autores Associados; 2000. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, n. 31)

\_\_\_\_\_, **A Universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 2 ed. - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_, **A Universidade Reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332p.

\_\_\_\_\_, **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

\_\_\_\_\_, **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica como Direito In **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil A Educação Básica no Brasil In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em março de 2014.

\_\_\_\_\_, Avaliação Institucional e o Compromisso com a Nova Universidade in COSTA. M, Maria José Jackson. **Avaliação Institucional: o desafio da universidade diante de um novo século/Universidade Federal do Pará. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica – Belém, 1997.**

\_\_\_\_\_, **Evolução da educação superior no Brasil: a participação do setor público e da iniciativa privada.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 13, nº 1, p. 39-69, jan./jun. 1997.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea – São Paulo: Boitempo, 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 Eufrazio – São Paulo, CORTEZ EDITORA, 1998.

DIAS SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior – São Paulo: Cortez, 2003.**

\_\_\_\_\_. **Avaliação da educação superior -** Petrópolis; RJ: Vozes, 2000. (Coleção Universitas).

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 891-917, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, L. F, Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 – Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11/12/2012.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003 (p.191-204).**

\_\_\_\_\_, O Ensino Superior em Goiás: regulamentação, políticas, perspectiva na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.) **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas**, Goiânia: Alternativa, 2001

\_\_\_\_\_, **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: UFG, 2001

\_\_\_\_\_, Expansão e Interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80: a parceria com o poder público municipal. In: **IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade, Educação -** Campinas SP. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade, Educação, 1997. v. único. p.539-550.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado;** tradução de Leandro Konder: 2.ed – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968** - In *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28](http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28)>. Acesso em Outubro de 2012.

\_\_\_\_\_, **Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão** (2000). Disponível em: <[23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.pdf](http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.pdf)>. Acesso em outubro de 2013.

\_\_\_\_\_, **Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço** In MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios**, 2ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social In **Cad. CEDES** vol. 29 nº 78 -Campinas May/Aug. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101)>. Acesso em 06/04/2012.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: o Planejamento Educacional no Brasil - Colaborador Especial: Genuíno Bordignon**, junho, 2011. Disponível em: <[fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em outubro de 2012.

FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.), **Formação de professores: pensar e fazer**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-101.

FREITAS, Marlene Rodrigues Medeiros. **Universidade Multicampi - Conhecimento e Tecnologia em favor do desenvolvimento do Pará- 2001 a 2005 / Universidade Federal do Pará**. Belém: EDUFPA, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado: Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em maio de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capital**; 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 2.ed. - São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** – Vitória, ES: UFF-IESAE/FGV, 1987 In **Metodologia da Pesquisa Educacional** – 2ed, aumentada – São Paulo: Cortez, 1991 (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola v. 11)

FURTADO, Jorge Alberto. **A Formação Profissional e a Teleducação** 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 24/10/2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil** – Brasília; Plano Editora; 2002 (Série Pesquisa em Educação. V. 1).

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)** 5 ed. - São Paulo: Cortez Editora., 1998.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. CARVALHO, Fabrício Aarão Freire de. MENDES, Danielle Cristina de Brito. A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério In **Ano 15** - n. 19 - junho 2012 - p. 229-256

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, etal. **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão** – Belém: CEJUP, 2006.

GOMES, Magno Federici, **Políticas de Educação Superior e Atos Normativos de Procedimentos de Credenciamento** – Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil** -Campinas, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. **Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa.** Educ. Soc., Campinas, v.33, n. 118, p. 171-190, jan. – mar. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf)>. Acesso em 11/03/2013

\_\_\_\_\_ **A Expansão da Educação Superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate.** In: 32a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009 -Caxambu: MG. Anais da 32a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009. v. 1. p. 1-17.

GURJÃO, Suzana Regina. **Universidade Multicampi/UFPA: um Modelo de Mudança Organizacional** - Belém/Pará. Monografia de Pós-Graduação, apresentada à Universidade Federal do Pará, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural** 5.ed. (Trad.) Adail Ubirajara Sobral e Maria Estela Gonçalves – São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade.** 2. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

KLEIN, Lúcia e SAMPAIO, Helena. **Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada– 2010 - Disponível em: <[www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_24/rbcs24\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_06.htm)>. Acesso em 05/04/2012**

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho Docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas** – PICDT/CAPES: GT; Política de Educação Superior, n. 11 S/d.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal / Lógica Informal**; Trad. Carlos Nelson Coutinho - Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1975.

LESSARD, Claude. **O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos**. Conferência XVII Colóquio Afirse – Seção Portuguesa. Universidade de Lisboa, fev. 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 29/06/2013.

LOUREIRO, Violeta Refkalefky. **Amazônia: Estado, Homem e Natureza** – Belém CEJUP, 1992 (Coleção Amazoniana nº 1).

MANCEBO, Daise. PROJETO REDE/UNIVERSITAS, 2009.

MANCEBO, Daise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In **Educação e Sociedade** – Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/agosto, 2007.

MANCEBO, Deise e FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho Docente: uma análise das práticas intelectuais em tempo de globalização In DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais – São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003 (p.191-204).

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed – São Paulo; Atlas, 2010.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**; tradução de Sérgio Tellaroli; pós-fácio de Marshall Berman; revisão técnica Ricardo Musse. – São Paulo: PenguinClassics/Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_, **Textos sobre Educação e Ensino**; Campinas, SP: Navegando, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã: Feuerbach: a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista** 3. Ed.; Trad. Frank Muller - São Paulo: Martin ClaretLtda, 2005 (Coleção a Obra-Prima de cada Autor).

MARX, Kal. **O Capital: crítica da Economia Política**: Trad. Reginaldo Santana 27 ed. – Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. **Prefácio à Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAUÉS, O. C. **A Reconfiguração do Trabalho Docente na Educação Superior**. Educar em Revista (Impresso), v. 1, p. 141-160, 2010.

\_\_\_\_\_. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol. 20 série 44, 2009.

\_\_\_\_\_. A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: A Nova Regulação Educacional. In: **31ª. Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

MEDEIROS, Maria Celeste. Programa de Interiorização da UFPA: uma avaliação In **Cadernos ADUFPA3**; agosto de 1988 (p. 19-20).

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho e ARAÚJO, José Carlos Souza. **A Universidade Federal de Goiás (UFG) como Promotora da Expansão e da Interiorização do Ensino Superior** - Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../)>, Acesso em, 22/09/2011

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural** - Texto base da Conferência proferida na abertura do II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011 (Aniversário de 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. [M.C.P.S.]).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; - Rio de Janeiro; Abrasco, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão** – Campinas: SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas** - São Paulo. 282p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil In **Revista Portuguesa de Educação**, 2001 14(1), pp. 07-25@2001 CEEP – Universidade do Minho.

\_\_\_\_\_, Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <[rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/452/457](http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/452/457)>. Acesso em 20/11/2013.

MOREIRA JR., Antonio Gomes. O Centro de Educação e a interiorização da Universidade In **Recortes em Educação**, Belém: UFPA. v. 1, n. 1, 1985.

MOREIRA, S. M. B. **Ciência e educação superior na Amazônia: trajetória e contribuição do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA)**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MOURÃO, Leila. Interiorização da UFPA diminuindo distâncias. In **Revista Cuíra**, Seção Universidade e Sociedade: Laboratório de Biologia de Análise Ambiental de Santarém; (s.d.) (p. 10-15).

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

OLIVEIRA, Rita de Nazaré Vêras de. **A Interiorização do Ensino Superior da UFPA e o Curso de Serviço Social: uma relação a concretizar (1986 -2006)**, 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social); Universidade Federal do Pará, Belém; 2008.

OLIVEIRA, João F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil no processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da UFG. São Paulo: FEUSP, 2000 (Tese de Doutorado).

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética); Tradução Emiliano G. Waiselfisz - Brasília; Ministério da Educação e do Desporto – MEC/SEF/INEP; 1993. (Série: Cadernos Educação Básica, V. 2)

PAMPLONA, Confúcio. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974** – Brasília: MEC/ Secretaria Geral, 1973.

PARÁ, **Constituição do Estado do Pará e Emendas Constitucionais 01 a 36** – Belém/Pará, 2007.

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 5.351**, de 21 de novembro de 1986- Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará.

\_\_\_\_\_, **Municípios**. Disponível em: <<http://www.pa.org.br>>. Acesso em outubro de 2013.

\_\_\_\_\_, **Governo do Estado do Pará**. Disponível em: <[http://www.pa.gov.br/O\\_Para/opara.asp](http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp)>. Acesso em 20 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_, **A História do Pará**. Disponível em: <<http://www.topgyn.com.br/conso01/para/conso01a08.php>>. Acesso em 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_, <http://www.infoescola.com/história-do-brasil/história-do-para/>

\_\_\_\_\_, **Diagnóstico Educacional do Pará 1996 - 1997** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais nº 2).

\_\_\_\_\_, **Diagnóstico Educacional do Pará 1999** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais nº 4).

\_\_\_\_\_, **Plano Estadual de Educação 1995/1999** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação, outubro de 1995.

\_\_\_\_\_, **Relatório Anual 1995** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação, março de 1996. (Série: Relatórios Educacionais – nº 1).

PEREIRA, José Carlos Matos. **Importância e Significado das Cidades Médias na Amazônia**: uma abordagem a partir de Santarém (PA) Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - Universidade Federal do Pará, 2004.

PFEIFER, Mariana e GIARETA, Paulo Fioravante. **Expansão da Educação Superior no Brasil**: panorama e perspectiva para a formação de professores – Paraná; Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia: PUCPR, outubro de 2009.

PILETTI, N. e PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. In **Educação e Sociedade**, Campinas, 2004, vol. 25, no. 88, pp. 727-756.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento e Perspectivas para o Brasil** – São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO JR. Arnaldo. Os 35 anos da Universidade Federal do Pará (2) In **O Liberal**; Caderno 2º; p. 06 – Belém, 11/03/1992.

RIBEIRO, A. M.; SCHNEIDER, L. S., ANDRADE L. C. de. **Amazônia: Políticas de Desenvolvimento e Destruição**(2001). Disponível em: <[historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=479](http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=479)>. Acesso em dezembro de 2013.

RIBEIRO, Nelson. **Universidade Federal do Pará: uma experiência de regionalização**. Belém: [s.n.], 1976.

SANFELICE, José Luís. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**In Educ. Soc. vol.24 no.85 *Campinas* Dec. 2003 - Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400015...sci](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400015...sci)>. Acesso em 19/05/2012.

SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. **Universidade e pesquisa: a política institucional e a representação social de docentes**. 1993. 300 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. Perfil do Ensino de 2º Grau no Pará In **Cad. Pesq.**, São Paulo (68): 55-61, fevereiro de 1989.

SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO - *Campinas* SP. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade, Educação**, 1998. v. único. p.539-550.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educ. e Soc., v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_, Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro In **Educ. Soc.**, *Campinas*, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_, A Regulação Social no Brasil de Lula por meio da Educação. In GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et al. **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão** – Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_, **Novas Faces da Educação Superior no Brasil** 2ed – São Paulo: Cortez: Bragança Paulista, SP: USP-IFAN, 2001.

\_\_\_\_\_, (Org.) **Educação Superior: velhos e novos desafios** - São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**– São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_, **Educação Superior: Análises e Perspectivas de Pesquisa**. São Paulo, SP: Xamã, 2001. v. 1. 238p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos** In PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 20/10/2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional** 3 ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA Jr. e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2 ed. Bragança Paulista: Edusf, Cortez, 2001.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** – São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Ronaldo. Interiorização do Ensino Superior no Amapá, 2010; In **P@rtes** Revista Virtual. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/interiorizacao.asp>>. Acesso em outubro de 2012.

SILVAa, Alberto Carvalho. **Educação Superior: alguns problemas do nosso ensino superior**. – São Paulo; May/Aug. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200014>>. Acesso em dezembro de 2013

SQUIRRA, S. Sociedade do Conhecimento In MARQUES de Melo; J. M. SATHELER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação** – São Bernardo do Campo/SP, Umesp, 2005.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**, 2 ed. Revisada e ampliada – São Paulo, Pioneira Thompson Learning Ltda, 2001

SOUZA, Clarilza Prado. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar** 3ed. Campinas SP: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil 1995-2002** – São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STALLIVIERI, Luciane. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas** S.d. Disponível em: <[www.ucs.br/ucs/tp/Padrao/.../cooperacao/.../sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tp/Padrao/.../cooperacao/.../sistema_ensino_superior.pdf)>. Acesso em janeiro de 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/ 12.ed.-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TAVARES, H. de L.; PINHO V. L. F de. e CABRAL D. do C. Q. **Resumo Histórico do Projeto Gavião**, UFPA (S/n). Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf)  
Acesso em julho de 2014.

TEMÁTICA BARSA. – Rio de Janeiro: **BarSA Planeta**, 2005. (v.1 – História).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14 ed. Aum. - São Paulo: Cortez, 2005.

TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronald. O Ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil. In: MENDES, Candido; CASTRO, Cláudio de Moura (Orgs.). **Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado**. Rio de Janeiro: EDUCAM; ABM, 1984. Cap. I.1, p. 19-50.

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\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830)>. Acesso em: 07/08/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, **Plano de Gestão 2005 – 2010**: Universidade XXI – Belém: EDUFPA, 2005.

\_\_\_\_\_, **Resolução N° 3.211**, de 03 de novembro de 2004 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa - CONSEPE. UFPA. Belém – PA, 2004.

\_\_\_\_\_, **Plano de Desenvolvimento**: 2001 – 2010: Belém, 2002.

\_\_\_\_\_, **Plano de Gestão**: universidade multicampi: 2001 a 2005. Belém, 2002.

\_\_\_\_\_, **Projeto de Transformação do Campus Universitário de Santarém no Centro Universitário Federal do Tapajós** – Santarém/Pará, versões 1999 e 2000.

\_\_\_\_\_, **III PROJETO Norte de Interiorização**: 1998 a 2001. Manaus: [s. n.], [199]. Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia.

\_\_\_\_\_, **PROJETO Norte de Interiorização**: avaliação e perspectivas (Versão Preliminar). Manaus: [s. n.], 1997. Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia.

\_\_\_\_\_, **Relatório Anual do Campus de Santarém** – Santarém, PA – *Campus Universitário de Santarém*, 1996.

\_\_\_\_\_, **II PROJETO Norte de Interiorização: 1994 a 1997.** Santarém, PA, [s. n.] 1993, Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia.

\_\_\_\_\_, **I PROJETO Norte de Interiorização: 1986 a 1989.** Belém, [198-]. Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia.

\_\_\_\_\_, Reitoria. **Estatuto, Regimento Geral e Regimento Integrado.** Belém: Ed. Universitária UFPA, 1993.

\_\_\_\_\_, **Projeto de Interiorização.** Belém, 1986.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 65.880 de 16 de dezembro de 1969** – Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Pará.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1998/Relatório de Gestão 1998**– Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento/ Departamento de Informações, 1999.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1995** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento/ Departamento de Informações, 1996.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1994** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento/ Departamento de Informações, 1995.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1992 - 1993** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento/ Departamento de Informações, 1995.

\_\_\_\_\_, Pró-Reitoria de Extensão. **Relatórios de Acompanhamento Técnico/PROEX - Projeto Gavião.** Belém, 1992.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1990** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, 1991.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1987** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, 1988.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1985** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, 1986.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1984** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, 1985.

\_\_\_\_\_, **Anuário Estatístico 1980** – Belém/Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, 1981.

\_\_\_\_\_, **Resolução nº. 528** de 05 de abril de 1979, do Conselho Universitário - CONSUN. UFPA; Belém-PA, 1979.

\_\_\_\_\_, **Decreto N. 65.880** 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 19/12/1969.

TORRES, Maurício (org.). **Amazônia revelada**: os descaminhos ao longo da BR-163. Brasília: CNPq, 2005.

VAL, Adalberto Luis. Formação e fixação de recursos humanos – ações essenciais para a Amazônia; In **Revista Cienc. Cult.** vol.58 no.3 São Paulo July/Sept. 2006.

VIEIRA, E. F. **Planos Nacionais de Desenvolvimento** (2012). Disponível em:<[www.ihgrgs.org.br/artigos/planos\\_desenvolvimento.htm](http://www.ihgrgs.org.br/artigos/planos_desenvolvimento.htm)>. Acesso em dez/2012

VIEIRA, Luis Renato. A expansão do Ensino Superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. In **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** – v. 8: n. 1 mar. de 2003.

VILARINS, Thiago. Sul do Pará ganha universidade federal In **O Liberal**; Cadernos Atualidades; p. 05; edição de 17/08/2011 – Belém Pará.

XIMENES, Romero. A interiorização não é um paraíso, nem uma tragédia. In **Mutação Universitária**: Órgão de Divulgação do Diretório Acadêmico da UFPA – Ano 1 – nº - agosto/1995 (p.3).

## **APÊNDICES**

- A - Termo de Consentimento para os sujeitos da investigação
- B - Termo de Consentimento para a Secretaria Estadual de Educação
- C - Termo de Consentimento para o Diretor do CIAC
- D - Roteiro de Entrevista

APÊNDICE A - Termo de Consentimento para os sujeitos da investigação

## **TERMO DE CONSENTIMENTO**

SOLICITANTE: **PROF. MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA**

CONCEDENTE: \_\_\_\_\_

Prezado (a) Senhor (a),

Estou cursando doutorado no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, onde desenvolvo o Projeto de Tese: **As repercussões da Interiorização da UFPA sobre o trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990**. A pesquisa tem por objetivo: analisar o modelo de expansão e as reformas da educação superior desenvolvidas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, com ênfase para o Projeto de Interiorização implementado pela UFPA no período, visando identificar as possíveis repercussões dessa ação sobre o trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, particularmente na Região Oeste, Município de Santarém, sede do *Campus* Universitário da UFPA e municípios da adjacência deste *Campus* (Óbidos, Alenquer e Itaituba), onde foram instalados Núcleos vinculados a este *Campus*.

Neste sentido, por ter conhecimento de que V. Sa. exerceu função \_\_\_\_\_ no período da pesquisa, solicito sua colaboração concedendo-me uma entrevista sobre as perspectivas do Sindicato em relação a essa experiência (roteiro em anexo), particularmente no *Campus* de Santarém.

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins dos estudos acadêmicos que estou realizando para minha formação doutoral, garanto total sigilo sobre as fontes, especialmente se este for o desejo de Vossa Senhoria.

Agradeço antecipadamente sua participação na pesquisa e a contribuição com a minha formação.

Atenciosamente,

Santarém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Prof. Maria Raimunda Santos da Costa

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento para a Secretaria Estadual de Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Solicitante: **Prof. Maria Raimunda Santos da Costa**Concedente: Exma. Sr. Secretário de Estado de EducaçãoGOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE PROTOCOLO - GAM  
RECEBIDOEM: 26/02/2014  
159014/2014

Prezado (a) Senhor (a),

Estou cursando doutorado no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, onde desenvolvo o Projeto de Tese: **As repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990**. A pesquisa tem por objetivo analisar o modelo de expansão e as reformas da educação superior pública adotado no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, para compreender a dinâmica do processo de interiorização implementado pela UFPA, no Pará, no tempo histórico do estudo, com vista a identificar e desvelar possíveis repercussões dessa ação no trabalho dos docentes de Rede Estadual de Ensino, particularmente na Região Oeste, Município de Santarém, sede do Campus Universitário da UFPA e municípios da adjacência deste Campus (Obidos, Alenquer e Itaituba), onde foram instalados Núcleos vinculados a este Campus.

Neste sentido, venho solicitar a V. Senhoria que me conceda acesso a dados referentes às décadas de 1980 e 1990, pertinentes a:

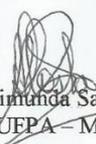
- Documentos que tratem sobre as políticas salariais do Estado do Pará no período, principalmente, relacionados ao corpo docente;
- Documentos que demonstrem a evolução salarial em relação à carreira profissional;
- Convênios firmados com a UFPA para formação de professores;
- Documentos que contemplem indicadores de melhorias de desempenho de docentes e alunos no período;
- Diretrizes orientadoras da Progressão Funcional (ascensão vertical) de docentes;
- Relação de docentes dos municípios de Santarém, Obidos, Alenquer e Itaituba formados pela UFPA no período e;
- Demonstrativos (quadros ou tabelas) de docentes destes municípios que ascenderam na carreira por qualificação (formação superior).

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins dos estudos acadêmicos que estou realizando para minha formação doutoral, garanto total sigilo sobre as fontes, especialmente se este for o desejo de Vossa Senhoria.

Agradeço antecipadamente a vossa concessão para viabilizar a pesquisa e a contribuição com a minha formação.

Atenciosamente,

Belém, 25 de fevereiro de 2014.



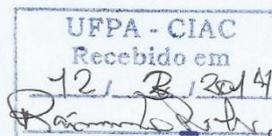
Prof. Maria Raimunda Santos da Costa  
Doutorado do ICED/UEPA - Mat. nº 201005D0005

Telefone: (91) 9633-2723  
(91) 8118-4953  
E-mail: rajsantos@uepa.br

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento para o Diretor do CIAC

REQUERIMENTO Nº 2701/2014 - CIAC

## TERMO DE CONSENTIMENTO

Solicitante: **Prof. Maria Raimunda Santos da Costa**Concedente: **Diretor do CIAC - UFPA**

Raimunda Santos da Costa  
 Auxiliar Administrativo  
 MBL SIAPE: 0607001  
 CIAC/UFPA

Prezado (a) Senhor (a),

Estou cursando doutorado no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, onde desenvolvo o Projeto de Tese: **As repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990**. A pesquisa tem por objetivo analisar o modelo de expansão e as reformas da educação superior pública adotado no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, para compreender a dinâmica do processo de interiorização implementado pela UFPA, no Pará, no tempo histórico do estudo, com vista a identificar e desvelar possíveis repercussões dessa ação no trabalho dos docentes de Rede Estadual de Ensino, particularmente na Região Oeste, Município de Santarém, sede do Campus Universitário da UFPA e municípios da adjacência deste Campus (Óbidos, Alenquer e Itaituba), onde foram instalados Núcleos vinculados ao mesmo.

Neste sentido, venho solicitar a V. Senhoria que me conceda acesso a dados referentes às décadas de 1980 e 1990, pertinentes a:

- Documentos que demonstrem a evolução da matrícula de alunos no Campus da UFPA em Santarém nestas décadas;
- Nº de alunos matriculados e concluintes na década de 1990, nos cursos intervalares, que funcionaram no Campus de Santarém (Projetos Norte de Interiorização);
- Nº de alunos matriculados e concluintes dos cursos regulares que funcionaram no Campus de Santarém, na década de 1990;
- Nº de alunos matriculados e concluintes da primeira turma intervalar que funcionou no município de Óbidos, em 1994 e os matriculados em 1999;
- Nº de alunos matriculados nos cursos intervalares que funcionaram nos municípios de Alenquer e Itaituba a partir de 1999.

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins dos estudos acadêmicos que estou realizando para minha formação doutoral, garanto total sigilo sobre as fontes, especialmente se este for o desejo de Vossa Senhoria.

Agradeço antecipadamente a vossa concessão para viabilizar a pesquisa e a contribuição com a minha formação.

Atenciosamente,

Belém, 11 de março de 2014.

  
Prof. Maria Raimunda Santos da Costa  
Doutorado do ICED/UFPA - Mat. nº 201005D0005

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I - INFORMAÇÕES PARA O PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A):

#### 1. Informações Pessoais:

##### 1.1. Idade e sexo

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M (  ) F (  )

##### 1.2. Tipo de vínculo com a Interiorização na época:

(  ) Professor (  ) Aluno/Professor

(  ) Outro

Qual: \_\_\_\_\_

#### 2. Formação Acadêmica:

##### 2.1. Curso de Graduação:

Instituição: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

##### 2.2. Curso de Pós-Graduação:

(  ) Especialização

(  ) Mestrado

(  ) Doutorado

(  ) Pós Doutorado

Instituição: \_\_\_\_\_

Área de Conhecimento: \_\_\_\_\_

#### 3. Informações Profissionais:

3.1. Vínculo profissional com a UFPA, na década de 1990: \_\_\_\_\_

3.2. Vínculo profissional atual: \_\_\_\_\_

Obs: Gostaria de receber uma via do roteiro (perfil do entrevistado) no dia da entrevista. Obrigada!

### II – ENTREVISTA COM PROFESSORES/ALUNOS, PROFESSORES, REPRESENTANTE SINDICAL E PROFISSIONAIS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA UFPA.

Você vivenciou como (Reitor, Diretora de Centro/Pró-Reitora de Ensino, Coordenadora de Interiorização, Coordenador do *Campus* de Santarém, Representante Sindical, professor ou professor/aluno) da/na UFPA a experiência do Projeto de Interiorização da UFPA, nas décadas de 1980 e 1990, na região Oeste do Pará, por essa razão, gostaria que fizesse comentários a cerca deste Projeto para a região.

## ANEXOS

1. Resolução nº 1.355 de fevereiro de 1986 – Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará
2. Resolução nº 1.111 de 28 de fevereiro de 2000 – Dispõe sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da Universidade Federal do Pará
3. Resolução nº 3.211 de 3 de novembro de 2004 – Estabelece princípios e define critérios gerais para classificação e Gestão Acadêmica dos *Campi* Universitários – Universidade *Multicampi*

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

125

RESOLUÇÃO Nº 1.355 - DE 03 DE FEVEREIRO DE 1986

EMENTA:- Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, e na forma do Parecer nº 05/86 da Câmara de Ensino de Graduação (Processo nº 450/86 e outros), em sessão realizada no dia 03 de fevereiro de 1986, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O:

- Art. 1º Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, constituído dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Qímica, a ser executado nos Municípios-Sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, com o objetivo geral de intensificar o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas funções de ensino, pesquisa e extensão, visando ampliar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus.
- Art. 2º O início dos cursos está previsto para o mês de julho de 1986 e o término dependerá da duração específica de cada curso.
- Art. 3º Os cursos funcionarão em regime intensivo, no período de recesso escolar, nos meses de janeiro, fevereiro, primeira quinzena de março, julho e primeira quinzena de agosto, com várias etapas, com carga horária de oito horas diárias.
- Art. 4º Os alunos serão selecionados mediante Concurso Vestibular, com critérios a serem estabelecidos pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVES) e definidos em edital específico.
- Art. 5º 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.

RESOLUÇÃO Nº 1.355/86 - CONSEP

126

Art. 6º A coordenação pedagógica será do Colegiado competente e a coordenação local será exercida por um professor da UFPA.

Art. 7º Esta Resolução passa a vigor na data da sua aprovação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 03  
de fevereiro de 1986.

  
Prof. Dr. JOSÉ SEIXAS LOURENÇO  
Reitor  
Presidente  
do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

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

RESOLUÇÃO N.º 3.211, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2004

Estabelece princípios e define critérios gerais para a Classificação e a Gestão Acadêmica dos *Campi* Universitários - Universidade *Multicampi*.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão ordinária realizada no dia 3 de novembro de 2004 em conformidade com os autos do Processo n.º 023278/2003-UFPA, procedentes da Vice-Reitoria, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O :

Art. 1º A gestão acadêmica dos pólos de atuação da Universidade Federal do Pará (UFPA) obedecerá ao, princípios seguintes:

- I - oferta de ensino público, gratuito e com qualidade;
- II - integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- III - flexibilidade curricular;
- IV - autonomia acadêmica;
- V - integração com a sociedade civil;
- VI - cooperação interinstitucional;
- VII - atenção às especificidades regionais.

Art. 2º 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. 3º Denomina-se Pólo Universitário o território de atuação da Universidade e pode se constituir por *Campus(i)* e/ou Núcleo(s), caracterizados como Unidades Universitárias distintas, vinculadas à Reitoria da Universidade ou a outra Unidade acadêmico-administrativa, por delegação do Reitor.

Art. 4º O *Campus* Universitário tem caráter permanente e a sua instalação implica a realização do ensino universitário, de graduação e/ou pós-graduação, na realização de pesquisa e de extensão, com corpo docente e técnico-administrativo próprio.

§ 1º O *Campus* Universitário possui autonomia acadêmica e administrativa e o seu Regimento Interno será aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN).

§ 2º A Coordenação do *Campus* Universitário caberá a um servidor, preferencialmente docente, que deverá estar lotado no respectivo *Campus* por ocasião da sua nomeação pelo Reitor.

Art. 5º No Núcleo Universitário realizar-se-ão atividades de ensino, pesquisa e extensão, em caráter contínuo ou temporário, sem corpo docente próprio.

Art. 6º A instalação de cursos de graduação ou pós-graduação em *Campus* ou Núcleo Universitário será precedida de criteriosa análise das demandas loco-regionais e sempre dependerá da existência de condições mínimas de oferta referentes a instalações físicas, equipamentos, biblioteca, recursos humanos e, conforme o caso, da existência de convênios e parcerias com instituições locais.

Parágrafo único. A UFPA poderá firmar convênios e contratos com instituições locais interessadas na realização de cursos ou outros programas acadêmicos, especificando-se os encargos e os custos respectivos.

Art. 7º Compete à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e/ou à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) avaliar as condições de oferta de quaisquer cursos desses respectivos níveis, cabendo ao Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) a decisão sobre a sua implantação no *Campus* ou Núcleo.

Art. 8º Nos termos do artigo anterior, é da competência do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) a criação e a instalação de cursos de graduação, pós-graduação e extensão em qualquer *Campus*/Núcleo Universitário, a fixação das vagas respectivas para cada ano letivo, bem como a suspensão ou extinção da sua oferta.

§ 1º Para atender às demandas e necessidades oriundas das micro-regiões do Estado, o Colegiado de Curso de Graduação instalado no *Campus* da capital ou do interior poderá propor ao CONSEP a redução, temporária ou não, do número de vagas ofertadas na sua sede para destiná-las aos municípios demandantes, observados os requisitos contidos nos artigos 6º e 7º desta Resolução.

§ 2º A flexibilização de vagas prevista no parágrafo anterior poderá dar-se de forma alternada ou por rodízio em relação aos cursos e aos municípios demandantes, possibilitando-se, assim, com maior equidade, o acesso ao ensino superior e à formação de quadros profissionais em todo o interior do Estado.

Art. 9º Os Cursos de Graduação serão ofertados em caráter contínuo ou temporário conforme a demanda expressa em diagnósticos e relatórios, observadas sempre as condições mencionadas no art. 6º desta Resolução.

§ 1º Poderão os cursos ser ministrados em regime seriado semestral, trimestral, anual, em módulos ou outra configuração, de acordo com o que dispuser o respectivo projeto pedagógico e/ou as condições de oferta em cada caso.

§ 2º Os cursos de oferta temporária deverão ser ministrados, preferencialmente, nos períodos intervalares dos semestres letivos, de acordo com as especificidades do curso respectivo.

§ 3º Na hipótese prevista no parágrafo anterior, os professores poderão destinar parte da carga horária a que estão obrigados para a realização de atividades fora da sede de sua lotação.

§ 4º Havendo impossibilidade de múltipla oferta de curso de comprovada importância para a micro-região, o Colegiado competente poderá, anualmente, revezar a oferta em períodos letivos regulares e intervalares, priorizando-se o período intercalar.

Art. 10 O Colegiado do Curso e as demais Unidades Acadêmicas pertinentes poderão adotar o ensino a distância para a execução dos seus programas, promovendo a elaboração de manuais, livros-textos e outros materiais didáticos que propiciem ao aluno participar do processo de aprendizagem, dotando-se os *Campi* e Núcleos Universitários de condições ambientais e tecnológicas adequadas.

Art. 11 Os casos omissos na presente Resolução serão resolvidos pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), respeitada a competência dos Conselhos das Unidades interessadas.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 Ficam revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 3 de novembro de 2004



Prof. Dr. ALEX BOLONHA FLÚZA DE MELLO

Reitor

Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa