

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria do Socorro da Costa Coelho

**Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de
Interiorização da UFPA em Cametá-PA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria do Socorro da Costa Coelho

**Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de
Interiorização da UFPA em Cametá-Pa**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo pela Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Doutor Antonio Chizzotti.

**SÃO PAULO
2008**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Chizzotti – Orientador

Profa. Dra. Isabel Franchi Cappelletti – PUC-SP

Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr. - UFSCAR

Profa. Dra. Vera Lucia T. de Almeida - PUC-SP

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce – PUC-SP (Suplente)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Ficha Catalográfica

TD **COELHO, Maria do Socorro da Costa**

Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA

São Paulo, p.332, 2008.

Tese (Doutorado) – PUCSP

Programa: Educação: Currículo

Orientador: CHIZZOTTI, Antonio

Palavras-chave: Estado. Sociedade Civil. Egresso. Avaliação Institucional. Universidade na Amazônia.

DEDICATÓRIA



Foto: Mari Chiba – Cametá, Pará: 2007

Aos (às) *Egressos (as)*, “*primeira geração de universitários de origem popular*” do Campus da UFPA em Cametá-Pará.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa representa um esforço de 4 anos de dedicação exclusiva a um trabalho que envolveu vasta fonte e instrumentos variados de coleta de informações. Sua trajetória muitas vezes apresentou declive, mas nada que a persistência, o compromisso com a ciência, a educação e a ajuda de algumas pessoas não mudassem as circunstâncias.

É com a certeza de dever cumprido junto à sociedade que apresento este trabalho pronto, mas não acabado. Deixo várias pistas em aberto a serem percorridas e também a confiança de que é possível tirar dele algumas sugestões.

Esta etapa vencida foi fruto de um esforço intelectual, na maior parte do tempo solitário, mas esse resultado de certo isolamento foi possível por que muitas pessoas contribuíram. Ao listá-las sei que esquecerei de outras tantas, é com desculpas, caso isto aconteça, gostaria de manifestar a minha gratidão.

Ao casal Agostinho e Mariêta Coelho, meus pais, os quais muito cedo foram excluídos da escola na zona rural, mas nunca se descuidaram da educação de seus oito filhos biológicos e os tantos do coração.

Aos meus irmãos e irmãs por assumirem tarefas de minha vida pessoal e pelo cuidado com os nossos velhos neste período de ausência física.

Aos meus sobrinhos, em especial, Yuri e Taynara que sempre me socorreram enviando material de pesquisa eletronicamente, seja para São Paulo ou para a Europa, todas as vezes que no meio de tantas viagens eu deixava alguma coisa que julgava não precisar mais.

Ao Programa Educação: Currículo da PUC-SP, por aceitarem o projeto inicial desta pesquisa e pelo espaço proporcionado de amadurecimento do tema.

Ao meu orientador brasileiro, Professor Dr. Antonio Chizzotti, pela sua competência, rigor e exatidão nas orientações. Pela capacidade e serenidade com que administrou os problemas oriundos do Departamento de Fundamentos da Educação. Muito grata pela força e confiança. Desculpe-me se este trabalho saiu pesado e amargo, no fundo ele nasceu trazendo as marcas sofridas na sua gestação.

Aos colegas da turma de 2004 do Doutorado do programa Educação: Currículo da PUC-SP, os quais participaram da discussão do projeto inicial desta pesquisa, apresentando coletivamente sugestões. Destes, destaco os que acompanharam mais de perto o caminhar deste trabalho: Cristina; Yara; Sueli; Beatriz; Lenir (*in memoriam*).

A turma de 2004 foi um marco importante em minha vida profissional e no programa, pelo fato de ser uma turma atuante e propositiva, como na construção da revista *Ecurriculum*, em que dou destaque especial à Núria e Marta.

À minha irmãzinha, Eneila e seu marido Rebelo, pela acolhida em São Paulo, vocês me deram muita dedicação e dividiram comigo uma família unida, bonita e animada.

A Ricardo Fasti pelo carinho e apreço, de quem recebi brilhantes sugestões sejam elas de ordem profissional quanto pessoal. Sou muito grata, meu Rei, se falar mais, pode estragar.... como sempre.

A Universidade do Minho e ao meu orientador estrangeiro, Professor Dr.Licínio Lima pela sua competente e rigorosa orientação. Ser sua aluna e orientanda foi uma oportunidade rara, não esquecerei a organização e o primor com que se dedica a suas aulas e ao trabalho de pesquisa. Grata pelo plano de estudos proposto, o cumprimento do mesmo sob sua coordenação marcou de forma indelével minha formação.

Aos meus colegas de turma da Universidade do Minho, em especial Isabel Macedo, quem trabalhou comigo na construção dos gráficos contidos no capítulo III desta tese.

Ao Professor Dr. Almerindo Janela Afonso pela forma competente como conduziu o curso sobre Políticas Educativas. Ter sido sua aluna foi uma grande satisfação, sua passagem em minha vida não marca apenas este trabalho e sim minha formação profissional.

Ao Professor Dr. Antonio Maria Martins, da Universidade de Aveiro de quem recebi boas sugestões e belos mimos como teses, livros e relatórios de pesquisa sobre egressos, os quais contribuíram com o marco teórico deste trabalho.

A Sra. Eduarda da biblioteca e à equipe do setor de reprografia da Universidade do Minho, meus agradecimentos pela acolhida em Portugal e pela ajuda em todos os momentos solicitados.

Aos meus amigos Lusos: Luisa, Isabel e Graça, pela receptividade, a Jorge e Cândida e minha amiga Manuela Mesquita, pela incursão ao patrimônio cultural e educacional português, espanhol e francês, os quais permitiram contatos e garantiram minha presença nas Escolas Portuguesas, no período de minha pesquisa. Jorge, não foi possível lhe atender, fazendo uma tese com três páginas e duas citações, sei que você e Cândida vão continuar achando que o método da tese é uma grande “violência”.

Manuela, amiga, sou eternamente grata pela calorosa acolhida que você e sua família me proporcionaram, dando-me tranquilidade e conforto nos momentos mais difíceis que passei, quando fui abandonada pelo “meu” departamento do outro lado do Atlântico. Você conhece meu trabalho, porque realizava as leituras, discutia comigo, perguntava, levantava questões e se esforçava para que minhas dores psíquicas e o sentimento de abandono não contaminassem minha produção, você de amiga de hoje, já ficou para sempre.

À Universidade Federal do Pará pela liberação de carga horária para viabilização desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Alex Fiúza Bolonha de Melo, pela entrevista concedida. Grata por suas sugestões, estas foram incorporadas neste trabalho com muita confiança.

À Professora Dra. Regina Feio pela disponibilidade de material sobre o Campus de Cametá, permitindo minha presença na reunião do Fórum de diretores onde tive acesso às pessoas que continham informações importantes para este trabalho.

Ao Professor Dr. Cristovan Wanderley Picanço Diniz, pela gentileza ao me conceder entrevista, sua concepção de autonomia é o grande contraponto neste trabalho. Se defendêssemos a mesma concepção não haveria na tese o movimento e o desdobramento que teve. Sua contribuição foi um primor.

Ao João Batista do Carmo Silva, coordenador do Campus de Cametá na época da pesquisa de Campo, pela disponibilidade dos arquivos do Campus, seu gesto foi uma demonstração do seu compromisso com a universidade em Cametá.

Ao Professor Dr. Aluizio Marinho Barros Filho, pela disponibilidade e acesso às informações do departamento de informática que contribuíram significativamente na demonstração de meus achados.

Ao Professor Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, pela leitura crítica e paciente deste trabalho desde o projeto inicial, assim como pela competente coordenação do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia, no período de minha ausência do mesmo, em função da pós-graduação. Só a uma pessoa em quem confio pessoal e profissionalmente atribuiria esta tarefa.

A Emina Márcia dos Santos Nery. Amiga, na construção deste trabalho tem tantos detalhes que se você não tivesse contribuído, ficariam lacunas visíveis, sou imensamente grata a você.

Ao Professor Ms. Evanildo Estumano pela brilhante e incansável dedicação à pesquisa e aos bolsistas do nosso grupo de pesquisa. Você é o amigo que chegou agora e para ficar.

A Aldina Penha do Departamento Pessoal, você é um bom exemplo de honestidade e seriedade no serviço público. Muito grata pela sua disponibilidade e paciência em me acompanhar no submundo dos arquivos do DEPES, em busca de fontes primárias para esse trabalho.

Aos ex-coordenadores do Campus de Cametá, Professores Jorge Dias, Joaquim Rodrigues, José Queiroz Carneiro e Raimundo Oliveira Falabelo. Ao Funcionário Benedito Armada da Cruz e egressos Raimundo Coelho, Fortunato Lima Damasceno, Benedito, Doriedson Rodrigues e Doriedson Barbosa. Uma história se constrói a partir da experiência vivida, com as dores e as delícias que a memória registra. Muito obrigada pelas longas e belas conversas.

À coordenação do Campus de Cametá, Prof. Dr. Gilmar Pereira e Prof. Ms. Doriedson Rodrigues por terem colocado o campus à disposição da pesquisa.

Ao Osias, Jeferson e Damilsa do Campus de Cametá no momento de construção do banco de dados da tese.

A Emília Barata, sei que você encontrará um pouco de si mesma na voz dos egressos. Grata pela atenção, preocupação com meu bem estar e pela acolhida em São Paulo.

Ao Setor de Interiorização e Secretaria Multicampi da UFPA, nas pessoas das técnicas Ana Clotilde e Lurdes, só aqueles que vivem o dia-a-dia da interiorização têm o privilégio de conhecer as entrelinhas desta política.

Ao presidente da colônia de pescadores Z-16 Sr. Iracy de Freitas Nunes; ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá-STR, na pessoa do Secretário Geral, Benedito Siqueira Nunes; à Câmara de Diretores Lojistas de Cametá na pessoa do seu Diretor Odilon do Socorro Coelho Barra, à Professora Salete Pantoja Aquime, Ex-Secretária de Educação de Cametá e ao Professor José Joaquim Martins de Castro, atual Secretário de Educação daquele município. As vozes e olhares de vocês sobre a política de formação implantada no município fez a diferença neste trabalho.

À Professora Regina Fátima de A. Caldas, Técnica da Unidade de Referência de Ensino - URE - pelas informações prestadas como egressa e profissional de um importante órgão do município.

Às Rádios Aldeia FM e Trans-Jovem FM, na pessoa de seus diretores Jeremias Aldemir e Marinice Machado Cunha respectivamente, pela divulgação no momento da aplicação dos questionários.

A(aos) diretoras(es) que de forma comprometida com esse trabalho, abriram as portas das Escolas onde desempenham a função de gestão, para aplicação dos questionários. Meu especial agradecimento as(os) diretoras,

Ana Rita de Souza, a Rosinalva Moraes da Silva, a Maria das Graças Aquino Leão, Jorge Damasceno, Benedito Gaia Peres, Patrícia Medeiros, Maria Hilda Veloso, À Irmã Rosa Maria Leite dos Santos.

Ao Professor Geraldo Valente, meu braço direito na pesquisa de campo quando recolhíamos o questionário, seja de casa em casa na área urbana ou nos contatos com as ilhas e distritos de Cametá.

A Luiz Eduardo Wanderley pelas aulas e importantes sugestões materializadas, principalmente no primeiro capítulo deste trabalho.

Ao Professor Dr. João dos Reis da Silva Júnior, pela sua participação na banca examinadora contribuindo para a qualificação do trabalho aqui apresentado.

À Professora Dra. Isabel Franchi Cappelletti e seus orientandos, pela acolhida de meu trabalho no grupo de pesquisa sobre egresso. Esta pesquisa reflete muito do aprendizado adquirido nos encontros das quintas-feiras. Levo as lembranças da sua experiência profissional como pesquisadora para serem aprimoradas e incorporadas em minha prática pedagógica. Meus agradecimentos a várias de suas sugestões.

À Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira pelas suas valiosas e rigorosas contribuições no momento da qualificação visando ao aprofundamento deste trabalho. O pouco aqui apresentado representa o muito das suas sugestões. Minha gratidão pelo incentivo prestado, pela confiança dedicada à minha pessoa na conclusão desta tarefa, principalmente nos momentos de dificuldades, você demonstrou nessas horas sua grande e sincera amizade.

À Secretária do Centro de Educação da UFPA, Joana, pela pronta ajuda e boa vontade em todos os momentos que solicitei. Você e a diretora deste Centro, professora Dra. Josenilda Maués, sabiam do significado e da importância da conclusão deste trabalho para esta instituição.

A Madson Douglas Ribeiro, somente um médico com sua competência e respeito ao corpo e a mente das pessoas, independentemente de classe, poderia ter dedicado total atenção e carinho à minha saúde. Mano, nossas vidas não se encontraram hoje, este

reencontro foi apenas para manter viva a nossa cultura amazônida, sem você e sem o nosso sobrinho Williams, que cuida das apresentações de meu trabalho, eu estaria perdida. Muito grata e não deixem nunca de perseguir o sonho de vocês.

À Professora Glória Rocha, pelo apoio no fechamento deste trabalho, com sua palavra amiga e seus gestos de companheirismo.

Ao prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage, pela leitura atenta da introdução deste trabalho. Espero que tenha lhe atendido.

A Amujaci Brilhante e Ana Lúcia B. Dias, pelo incentivo de tantos anos que estamos caminhando juntas em busca de um mundo melhor. Grata pela vigilante preocupação com minha casa em Belém.

A Lucélia e Isabelle, colegas do programa e da convivência diária, nossas diferenças culturais e de idade foram o grande nivelador do nosso cotidiano. Nossas dificuldades acabaram se entrelaçando, no final acabamos colhendo apreço, afeição, solidariedade e amizade. Belle e Lú, a vida é um eterno aprendizado, eu aproveitei muito com o dia-a-dia de vocês.

Muito obrigada Belle por se preocupar com minha saúde e me orientar nas coisas práticas do dia-a-dia, minha inexperiência é um atentado ao meu próprio bolso. Lú, grata pelas sugestões, você, assim como eu, entende que chegou a hora da interiorização das licenciaturas partir do povo do campo e no campo.

A Armando Zurita Leão, grata pelo seu eterno zelo, pela confiança no meu trabalho e por cuidar do meu bem – estar o que me faz sentir segura e protegida.

À CAPES pelo investimento financeiro por intermédio da bolsa de estudos aplicados a esta pesquisa no Brasil e no exterior. Sem o devido financiamento seria impossível a materialização deste trabalho.

(...) Interiorizar é colocar-se em meio à comunidade, como parte dela, solidarizando-se, mimetizando-se, auscultando-lhe os anseios e identificando-lhe os obstáculos, de modo que, de mãos dadas, sob o ímpeto que se irradia da própria força viva da Universidade, possam todos caminhar juntos, descobrindo os seus próprios roteiros, levando consigo as suas riquezas locais, o seu estrato cultural próprio, a sua história, o seu perfil local definido.

O que é vedado à política de interiorização é, sob qualquer pretexto desfigurar a fisionomia das comunidades por onde passa, alijando-as das decisões e negando-lhes a participação crítica e criativa, sem a qual estaria comprometida a vocação democrática da universidade.

E sendo, portanto, a interiorização um processo vivo e vitalizante de trocas e intercâmbio, a Universidade deve chegar com a disposição de aprender, enriquecer-se, expandir-se, também aqui, num sentido de qualificação, a partir da experiência concreta da realidade.”

(Prof. Dr. José Seixas Lourenço - Trecho da Aula Inaugural da Primeira Turma do Projeto de Interiorização da UFPA, proferida no dia 09/01/1987, em Cametá-Pará.)

COELHO, M. do S. da C. **Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA.** 332f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESUMO

Este trabalho objetiva demonstrar como a política de Interiorização da UFPA é avaliada pelos egressos dos cursos de Licenciaturas Plenas ofertadas no Campus de Cametá/PA a partir da inserção dos mesmos na rede de ensino local, tendo como perspectivas as repercussões proporcionadas por essa política no município. Para este estudo elegeu-se, como sujeitos, os egressos do período de 1991 a 2004, das Licenciaturas Plenas em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras. Os procedimentos na elaboração desta pesquisa apresentam, pelo estudo de caso, o esforço de um trabalho empírico, firmado na coleta de fontes diversificadas referentes aos egressos e à interiorização em um Campus singular como o de Cametá. A opção pela abordagem *qualitativa* e pela modalidade *histórico-dialética* ajudou a compreender o significado da Política implementada. Para trilhar o caminho metodológico em busca das informações, elegeram-se as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados, no intuito de melhor verificar as evidências levantadas. Para tanto, recorreu-se a *pesquisa bibliográfica, documental*, e no *trabalho de campo* foi aplicado o *questionário* em um universo de 373 egressos, obtendo-se o retorno de 113, ultrapassando a amostra pretendida de 30%. As questões do referido instrumento foram aprofundadas com *entrevistas* com mais 5 egressos. Objetivando conhecer a história do Campus da UFPA em Cametá e suas repercussões no município, assim como também o processo de autonomia, foram entrevistados 1 diretor do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o presidente da Colônia de Pescadores, 1 representante do Clube de Diretores Lojistas, o secretário de educação do município da gestão atual e anterior, o ex-reitor e o atual, totalizando 12 entrevistados. Este estudo está estruturado em três momentos. Inicialmente, discutiu-se a interiorização a partir da relação entre o *Estado* e a *sociedade civil* no âmbito das políticas públicas, para isso recorreu-se a uma análise teórica sustentada em Antonio Gramsci, e analisaram-se as categorias egressos e autonomia universitária. Em seguida, é apresentado o Campus do Tocantins em ação no contexto da política local e global nestes 21 anos de sua história. O terceiro momento respondeu a três objetivos. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre a importância dos egressos em processos avaliativos, partindo de uma concepção dialógica e participativa. O segundo momento, de feição predominantemente empírica, consiste na apresentação dos resultados da pesquisa com os egressos. Na última seção, a opinião de representantes da Sociedade Civil e do Poder Público sobre as repercussões da política de interiorização da UFPA em Cametá. Na conclusão é apresentada a contribuição dos cursos para a vida profissional e pessoal dos egressos, além de indicar que a autonomia prejudicou o Campus de Cametá, levando-o a quase extinção, o que não impede de dizer que a interiorização da UFPA em Cametá é uma política pública de inclusão social da população rural. A inovação do trabalho reside na criação de uma metodologia de avaliação que pode ser desenvolvida em outros *Campi* e universidades da região a custo reduzido para o Estado na sua implementação. A política foi avaliada como satisfatória ao imprimir significativas mudanças na educação do município.

Palavras-chave: Estado. Sociedade Civil. Egresso. Avaliação Institucional. Universidade na Amazônia.

ABSTRACT

COELHO, M. do S. da C. **On the Waters the Diploma: The look of former students over the UFPA Interiorization Policy in Cametá-Pa.** 332f. 2008. Doctoral Thesis (Doctoral Course in Education: Curriculum), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

This paper aims at demonstrating how the UFPA Interiorization Policy is evaluated by former students of the teaching degree courses offered in the Cametá/PA Campus through their own insertion in the local teaching system, having as perspective the repercussions provided by this municipal policy. For this study we have elected as subjects former students from 1991 to 2004, Bachelors of Art in Education, History, Geography, Mathematics and Bachelors of Arts in Language Teaching. The procedures observed in the making of this study demonstrate, through the case study, the effort of an empiric task, based on the gathering of diversified sources concerning former students and the Interiorization in a Campus as singular as Cametá's. The choice of the *qualitative* approach and the *historical-dialectical* procedure helped understand the meaning of the implemented policy. To pursue the methodological path in the search of information, techniques and tools for the data gathering were elected, with the objective of best verifying the evidence found. In order to do so, we appealed to the *bibliographical research*, *documental research*, and in the *field work* a *questionnaire* was applied in a universe of 373 former students; obtaining the feedback of 113, outnumbering in 30% the intended sample. The questions in the previously mentioned instrument were deepened through *interviews* with other 5 former students. Having as an objective to know the history of the Cametá Campus and its repercussions in the county as well as the autonomy process we interviewed: 1 principal of the Association of the Rural Workers, the president of the Fisherman's Colony, 1 representative of the Commerce Management Association, the current and former Secretary of Education of the county, the current and former Dean of UFPA, combining into a total of 12 interviewees. This study will be structured in three moments. Initially, we discussed the Interiorization from the point of view of the relationship between the *State* and *civil society* in the scope of the public policies; for that we appealed to a theoretical analysis sustained in Antonio Gramsci, and analyzed the category of former students and university autonomy. Next, it is presented the Tocantins campus in action in the context of the local and global policy of its 21 years of history. The third moment answered to three different objectives. Initially we present a reflection on the importance of former students in the evaluation processes, based on a dialogical and participative conception. The second moment, of a predominantly empiric trait, consists in the presentation of the study results with the former students. In the last section, the opinion of the representative of the Civil Society and the Public Power about the repercussions of the UFPA interiorization policy in Cametá is stated. In the final comments a contribution to the former students' personal and professional life is presented, in addition to an indication that the autonomy jeopardized the Cametá Campus, taking it closer to extinction. However, that does not stop us from stating that the interiorization of UFPA in Cametá is a public policy of social inclusion of the rural population. The innovation of the work lies in the creation of an evaluation methodology that can be developed in other Campuses and universities of the region at reduced cost for the State in its implementation. The policy was assessed as satisfactory by having produced significant changes in the education in the county.

Keywords: State. Civil Society. Former student. Institutional Evaluation. University in the Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Universidade Multicampi.....	99
Ilustração 2: Pesca do mapará.....	147
Ilustração 3: Egressos (as) Caminho do Trabalho.....	158
Ilustração 4: Campus Universitário do Tocantins-Cametá - PA.....	175
Ilustração 5: Cabine Individual da Biblioteca do Campus do Tocantins - Cametá.....	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos Utilizados na Pesquisa.....	52
Quadro 2: Participantes da Pesquisa de Campo.....	52
Quadro 3: Caracterização da Amostra.....	58
Quadro 4: Educação no I PDA.....	82
Quadro 5: Total de Cursos de Graduação por Estado.....	94
Quadro 6: Docente, Discente e Técnico-administrativo dos Campi.....	138
Quadro 7: População do Município de Cametá.....	146
Quadro 8: Lavoura Permanente.....	147
Quadro 9: Extração Vegetal.....	149
Quadro 10: População e Domicílio.....	154
Quadro 11: Bolsa Família e Vale Gás.....	156
Quadro 12: Representação Política Local.....	157
Quadro 13: Representação na Câmara de Vereadores.....	157
Quadro 14: Frota.....	159
Quadro 15: Estabelecimento de Ensino: Anos 60 e 70.....	164
Quadro 16: Estabelecimento de Ensino: Zona Urbana: Anos 80.....	165
Quadro 17: Salas Construídas por Localidade.....	166
Quadro 18: Estabelecimentos Construídos e Reformados.....	168
Quadro 19: Estabelecimento de Ensino.....	170
Quadro 20: Número e Formação Profissional Docente.....	171
Quadro 21: Matrícula por Dependência Administrativa.....	173
Quadro 22: Inscritos no 1º Vestibular da Interiorização.....	176
Quadro 23: Alunos Matriculados após o 1º Vestibular.....	176

Quadro 24: Categorias por Entrevistados.....	178
Quadro 25: Coordenadores do Campus de Cametá.....	199
Quadro 26: Manifestação dos Conselheiros.....	220
Quadro 27: Docentes por Titulação.....	222
Quadro 28: Funcionários do Campus do Tocantins – Cametá.....	222
Quadro 29: Número de Alunos Matriculados por curso/turno/sexo.....	223
Quadro 30: Relatório da Mobilidade Acadêmica, de 1987 a 2006-Campus – Cametá.....	223
Quadro 31: Atividades do Projeto de Extensão Realizadas no Ano de 2006.....	224
Quadro 32: Disciplinas com maior número de referências por curso	264
Quadro 33: Técnicos-administrativos por Campus.....	283

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de Cursos de Graduação na UFPA.....	100
Gráfico 2: Matrícula na UFPA	101
Gráfico 3: Gênero	233
Gráfico 4: Faixa Etária.....	234
Gráfico 5: Cidade de Nascimento	235
Gráfico 6: Formação da Mãe.....	236
Gráfico 7: Formação do Pai.....	237
Gráfico 8: Graduação dos Informantes.....	239
Gráfico 9: Natureza do Curso.....	240
Gráfico 10: Ano de Ingresso na UFPA.....	241
Gráfico 11: Ano de Conclusão de Curso.....	241
Gráfico 12: Pós-graduação.....	243
Gráfico 13: Atuação Profissional.....	244
Gráfico 14: Área de Atuação.....	245
Gráfico 15: Tempo de Atuação no Magistério	245
Gráfico 16: Avaliação da Formação Recebida.....	249
Gráfico 17: Formação Recebida	250
Gráfico 18: Categoria Teoria e Prática.....	252
Gráfico 19: Atuação no Magistério.....	255
Gráfico 20: Modificação na Prática Docente.....	256
Gráfico 21: Ampliação do Universo Cultural	257
Gráfico 22: Categoria Hábito de Leitura.....	258
Gráfico 23: Categoria Maneira de ver o Mundo.....	259
Gráfico 24: Categoria Aumento do Universo Cultural.....	260
Gráfico 25: Atividades Curriculares mais Significantes.....	261
Gráfico 26: Avaliação do Corpo Docente.....	265
Gráfico 27: Contribuição da Bibliografia para a Formação.....	272
Gráfico 28: Espaço Físico da sala de aula e Condições de Trabalho.....	273
Gráfico 29: Condições de Trabalho.....	274
Gráfico 30: Currículo e Realidade Local.....	276

Gráfico 31: Atividades Contextualizadas.....	277
Gráfico 32: Atividades Contextualizadas Parcialmente.....	278
Gráfico 33: Atividades Não Contextualizadas.....	278
Gráfico 34: Relação Universidade (UFPA) e Movimentos Sociais.....	279
Gráfico 35: Relação Universidade (UFPA) e o Poder Público Local.....	283
Gráfico 36: Gestão dos Coordenadores do Campus.....	285
Gráfico 37: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá: Ensino.....	286
Gráfico 38: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá: Extensão.....	289
Gráfico 39: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá: Pesquisa.....	290
Gráfico 40: Esboço Analítico.....	316

LISTA DE SIGLAS

ADECA	Associação de Defesa da Criança e do Adolescente
ADUFPA	Associação de Docentes da UFPA
AEI	Assessoria Especial de Interiorização
ANDES	Sindicato de Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CDL	Clube de Diretores Lojistas
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CED	Centro de Educação
CEDRA	Coordenação de Educação e Desenvolvimento Regional da Amazônia
CEN	Centro de Ciências Exatas e Naturais
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFE	Conselho Federal de Educação
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CLA	Centro de Letras e Artes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEP	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
COPERVES	Comissão Permanente do Concurso Vestibular
CPPTA	Comissão Permanente do Pessoal Técnico-Administrativo
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias
CSE	Centro Sócio-Econômico
CUNTINS	Campus do Tocantins
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
ECA	Estudos Culturais da Amazônia
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Instituto do Desenvolvimento Econômico do Estado do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INFOR	Instituto para a Inovação na Formação
INSA	Instituto Nossa Senhora da Auxiliadora
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Ministérios da Aeronáutica
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MM	Ministério da Marinha
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MT	Ministérios dos Transportes
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente
OCC	Outros Custeios e Capitais
ODES	Sistema de Observação de Percurso de Inserção dos Diplomados de Ensino Superior.
ONG'S	Organizações não Governamentais
OP	Orçamento Participativo
PARD	Programa de Auxílio ao Recém-Doutor
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDA	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLANEAR	Planejamento e Análise do Desenvolvimento Regional
PNI	Projetos Norte de Interiorização
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pró-município	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica no Ensino Municipal
PROEG	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPESP	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cametá
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERFHAU	Serviço Federal de Habitação e Urbanismo
SESU	Secretaria de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública
SISCA	Sistema de Controle Acadêmico
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA	Superintendência do Desenvolvimento da Zona Franca de Manaus
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UE	União Européia
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos
URE	Unidade de Referência do Ensino
USAID	Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
1 Remando Contra a Maré: A Relevância da Política de Interiorização como Objeto de Estudo.....	27
2 Refletindo pelo Rio: Procedimentos Epistemológicos e Metodológicos.....	39
3 Um Estudo de Caso da Universidade que Atravessou o Rio	49
4 O Mareado das Dificuldades no Campo: O Dificil Acesso, Definição da Amostra, Aplicação dos Instrumentos e Recolha dos Dados.....	53
5 Definindo a Amostra.....	56
6 Aplicação dos Instrumentos.....	58
7 Tratamento das Fontes.....	60
8 Entrevista.....	61
 CAPÍTULO I.....	 63
PELAS ÁGUAS DO RIO ELA CHEGOU: A UFPA NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO.....	63
1.1 - Estado e Sociedade Civil: A Política de Interiorização da Universidade para os rios e florestas da Amazônia.....	65
1.2 - Estado e a Gênese da Política de Interiorização da Universidade na Amazônia: O Primeiro Momento do Projeto.....	80
1.3 - O Significado de Política: o segundo momento da Interiorização da Universidade na Amazônia.....	90
1.4 - Os Egressos da Política de Interiorização da UFPA em Cametá.....	104
1.4.1 - Egresso: Seu Significado Atravessou o Oceano.....	108
1.4.2 - Os Egressos como contato entre universidade e a sociedade: As experiências de avaliação com egressos em Portugal e no Brasil.....	111
1.5 - Gestão e Autonomia das Universidades: A Descentralização Centralizada ou Desconcentrada.....	122
1.5.1 - Autonomia ou Diáspora? A 'Campi'nização da Interiorização da UFPA.....	125

CAPÍTULO II.....	145
O RIO, A CIDADE E O CAMPUS DA UNIVERSIDADE: A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA EM AÇÃO.....	145
2.1 - Aspectos Históricos.....	145
2.2 - Aspectos Educacionais.....	163
2.3 - A Interiorização das Licenciaturas Plenas em Cametá.....	173
2.4 - O Campus do Tocantins: as Dificuldades na Implantação.....	177
2.5 - Infra-estrutura.....	183
2.6 - Aspectos Pedagógicos da Política em Ação.....	189
2.7 - Aluno Gestor, Coordenador Ausente.....	198
2.8 - Autonomia à Socapa.....	211
 CAPÍTULO III.....	 228
COM BASE NO PASSADO OLHANDO A MARÉ DO PRESENTE.....	228
3.1- Concepção de Avaliação e Egressos.....	228
3.2 - A Imagem da Interiorização Refletida a partir do Olhar dos Egressos: Resultados e Discussão dos Dados.....	232
3.3 - Caracterização dos Informantes.....	233
3.4 - Dimensões da Política de Interiorização.....	247
3.4.1 Dimensão da Formação.....	247
3.4.2 - Dimensão das Condições de Realização do Curso.....	273
3.4.3 - Dimensão Universidade e Sociedade.....	275
3.5 - Nas águas o Encontro: Universidade, os egressos e a Sociedade.....	291
 ALGUMAS INCONCLUSÕES.....	 307
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 321
 ANEXOS.....	 332

INTRODUÇÃO

1. Remando Contra a Maré: A Relevância da Política de Interiorização como Objeto de Estudo

O interior da Amazônia sempre foi o contexto das reflexões da autora, desde sua infância, época em que sua residência em Belém se configurou como um local *de passagem* de vários interioranos, principalmente, do município de Cametá, em busca de atendimento médico na capital.

Desta forma, sua infância, apesar de urbana, sofreu forte influência de valores culturais da população campestre. Mesmo descendente de interioranos, a autora cresceu conhecendo vários Estados do Brasil, menos o interior do Pará, principalmente, o município de Cametá, onde seu genitor nasceu e viveu até a adolescência, quando migrou para a cidade de Belém do Pará, em busca de educação e trabalho.

Seu genitor em sua viagem rumo à cidade de Belém, em 1954, carregou em um barco à vela não só a esperança de dias melhores, mas os valores, os hábitos, o apego ao banho de cheiro, à gastronomia, como: o camarão, o mapará e o açaí, assim como a incerteza de conseguir chegar com vida sem ser tragado pelo rio Tocantins, afinal a fúria deste já derrubou três ruas na frente da cidade de Cametá.

O desejo de infância em conhecer o interior do Pará concretizou-se na atuação como docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde teve a oportunidade de ministrar aulas em vários *Campi* desta instituição de Ensino Superior. O que lhe possibilitou o acesso à realidade educacional, política, econômica, cultural e social da população interiorana do Estado, participando como docente qualificada do desenvolvimento da política de Interiorização do Ensino Superior, em uma das regiões mais carentes da Amazônia.

O trabalho com a disciplina Introdução à Educação, integrante do desenho curricular dos Cursos de Licenciatura Plena ofertados pela UFPA, na capital ou no interior do Estado, permitiu-lhe ministrar aulas nos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Letras e Física; esses cursos foram ofertados nos nove municípios-pólo do projeto de interiorização: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém¹ e Soure.

¹ Em 12 de dezembro de 2007, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Projeto de Lei de n. 213/06 que autoriza a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará, a unidade com sede em Santarém-Pa e como um desdobramento da UFPA (Campus Santarém) e da UFRA.

A experiência docente no projeto de interiorização lhe instigou a pesquisar o tema *Interiorização do Ensino Superior*, no curso de Mestrado em Educação, concluído em 1998, pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), o qual teve como objetivo identificar, por intermédio da linguagem do referido projeto, as influências recebidas das políticas do Banco Mundial por meio das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Naquele momento, foi realizado um estudo macro da referida política, o qual apontou a necessidade da Universidade criar, no âmbito da reitoria, uma comissão de avaliação com caráter interdisciplinar com objetivo de conceber e coordenar a implementação de um projeto de avaliação da política de interiorização nos nove *Campi*.

Após a pesquisa de Dissertação, com o retorno à Belém, realizaram-se duas pesquisas de cunho avaliativo de uma das facetas do Projeto. Na primeira pesquisa, realizada no Campus de Abaetetuba verificou-se o grau de satisfação dos egressos do curso de pedagogia sobre a formação recebida.

Na segunda pesquisa, realizada em Cametá, procurou-se conhecer de que forma a política de interiorização, naquele município, estava contribuindo com o desenvolvimento econômico da localidade, tendo esta última, proporcionado vários indícios que deram origem a este trabalho.

Na tentativa de qualificar seu trabalho como docente e pesquisadora, em retorno de uma de suas viagens de pesquisa pelo longo rio Tocantins, refletiu-se sobre a possibilidade de aprofundar os rastros deixados pela pesquisa anterior, navegando rumo ao Doutorado, fazendo de forma individual, em um dos *Campi*, no de Cametá, as orientações apontadas no Mestrado que não foram incorporadas pela instituição.

Para dar aprofundamento ao tema, foram escolhidos os Programas de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, sob a orientação do prof. Dr. Antonio Chizzotti, e o Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Sociologia da Educação e Administração da Universidade do Minho em Portugal, onde foi cursado o estágio de Doutorado Sanduíche, teve-se acesso à farta bibliografia sobre a política de avaliação institucional envolvendo os egressos das universidades portuguesas.

Em Portugal, as disciplinas *Políticas Educativas* do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso e *Sociologia das Organizações* do Prof. Licínio Lima, orientador da tese naquele país, contribuíram consideravelmente com orientações às análises e discussões dos dados levantados, na pesquisa de campo.

O tema de pesquisa, em questão, mescla-se com a vida profissional da autora que, além de ministrar disciplinas nos *Campi*, foi diversas vezes chefe do departamento de Fundamentos da Educação, (do Centro de Educação da UFPA), no qual já se encontravam lotados de forma efetiva docentes de todas as disciplinas daquela unidade. O exercício da docência e do cargo lhe colocava em contato direto com o cotidiano dos *Campi* do interior.

A experiência docente e administrativa, a constante presença de trabalhadores rurais de Cametá em sua residência, somadas à sua constante presença naquele município, proporcionaram-lhe familiaridade com a comunidade local. Esses fatores foram indicadores positivos que favoreceram no desenvolvimento desta pesquisa, que teve como questão norteadora a seguinte interrogação:

*** Como a política de Interiorização da UFPA é avaliada pelos egressos dos cursos de licenciaturas plenas ofertadas no Campus de Cametá/PA a partir da inserção dos mesmos na rede de ensino local, tendo como perspectiva as repercussões proporcionadas pela referida política no município?**

Pretendeu-se, com esta investigação, conhecer como os egressos das licenciaturas plenas ofertadas pela UFPA, no Município de Cametá, avaliaram a contribuição da política de interiorização da Universidade em relação à formação recebida, no sentido de perceber suas repercussões no processo formativo e educacional da localidade.

Especificamente, perceber se a formação recebida proporcionou transformação cultural, ascensão funcional e melhoria na prática docente a partir da inserção dos mesmos na rede de ensino local. Como suporte à manifestação desses egressos, ela resolveu também consultar os sindicatos dos trabalhadores rurais, a colônia de pescadores, Clube de Diretores Lojistas (CDL) e o poder público local.

Para este estudo, elegeu-se como sujeitos os egressos das licenciaturas plenas em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Letras, do período de 1991 a 2004, excetuados aqueles do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, com uma única turma ofertada, da qual havia 13 egressos, e destes, até o momento, apenas uma não se aposentou, o que justifica a exclusão desse curso da amostra.

A relevância científica deste trabalho deve-se, em primeiro lugar, ao fato de não existir na UFPA uma cultura avaliativa que leve em consideração os egressos e, principalmente, os dos *Campi* do interior do Estado, o que dificulta a implementação do processo de avaliação institucional. Em segundo lugar, refere-se à fertilidade do tema em função da escassez

bibliográfica, seja sobre interiorização, seja sobre processos avaliativos que envolvam os egressos. Parte-se do princípio de que os egressos são sujeitos em potencial para oferecerem informações importantes sobre a Universidade e seu papel como instituição formadora.

Em pesquisa ao banco de dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), encontrou-se apenas 05 (cinco) Dissertações e uma Tese sobre o tema Interiorização do Ensino Superior. Sondagem semelhante foi realizada nos Grupos de Estudos (GT) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), sem sucesso, e nos GT da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), nos quais foi encontrado um artigo referente à temática.

No Pará, conta-se com duas Dissertações não presentes no banco de dados da CAPES: Camargo (1997) demonstra a história da implantação do Projeto de Interiorização da UFPA; e Alfaia (2003) trabalha o Projeto de Interiorização como descentralização e democratização dos *Campi* da UFPA, tendo a gestão como foco central de sua pesquisa. Esse fato evidencia a existência de vasto campo a ser investigado, sendo este trabalho mais uma literatura a somar no desafio de tentar diagnosticar e compreender a expansão do ensino superior da região. Para tanto pretende-se que os resultados desta investigação venham a contribuir em duas dimensões:

a) Primeiro, com a sociedade local, no sentido de apresentar um diagnóstico da trajetória educacional da UFPA no município, o que deverá consolidar, teoricamente, as reivindicações dos Sindicatos de Professores, de Trabalhadores Rurais e da Colônia de Pescadores, os quais sempre empreenderam esforços pelo acesso à educação pública em todos os níveis. Assim como, fortalecer a comunidade universitária de um Campus que, ao longo de sua existência, foi o único que não teve a devida atenção por parte das administrações superiores, ficando pelo menos 19 anos em situação de total abandono. devido aos ínfimos investimentos em infra-estrutura e contratação de professores.

Cametá é um município isolado geograficamente, de aparente retrocesso institucional: o cinema da cidade desapareceu; não existe regular circulação de jornais e revistas; não há livrarias; nem espaço físico para apresentação de peças de teatro, dança etc. e a Casa da Cultura encontra-se em ruínas. Verifica-se um espantoso aumento do trabalho informal e, em consequência, a favelização das praças da cidade que têm sua beleza escondida por detrás das desordenadas barraquinhas de camelôs.

No cenário político, a cidade registra a presença de oligarquias seguindo linhagem de família. É uma cidade de grande valor histórico, mas parece estar desmoronando, como a frente da cidade pela ação violenta da maré e com ela o próprio poder local.

É perceptível, refletida nas águas do rio Tocantins, a imagem de um município com graves problemas sociais. É como se a cidade de Cametá tivesse regredido, e a única coisa que pode ter avançado, apesar de todos os problemas, foi o Projeto de Interiorização com a implantação da Universidade nesta localidade.

b) A segunda dimensão deste trabalho teve como objetivo obter informações de cunho avaliativo sobre a Política de Interiorização. Os dados colhidos e analisados nesta pesquisa apresentam sugestões que consubstanciarão novos direcionamentos para a política do Ensino Superior no Estado.

Os resultados desta tese poderão ajudar também a comunidade universitária local no sentido de, com mais segurança, reivindicar junto à reitoria e demais setores, investimentos e respeitabilidade acadêmica e política ao Campus de Cametá como é merecida, assim como, a partir dessa experiência realizada neste Campus reavaliar a experiência da UFPA nos demais *Campi* do Interior.

Ressalta-se que a UFPA vem descentralizando suas funções desde a década de 1970, quando a política do Estado autoritário priorizou suas ações no interior da Amazônia, tendo a educação como um dos elementos propulsores de sua proposta.

A política de interiorização das universidades brasileiras ganhou impulso a partir da homologação da lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior), pós-golpe militar, contexto político educacional demonstrado em dissertação por Angélica (1990) ao abordar a Interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste período as universidades prestavam assistência à população interiorana por intermédio da política de extensão universitária. Somado a esse procedimento do Estado Desenvolvimentista, foi homologada a lei 5692/71, referente ao ensino de 1º e 2º graus.

Para efetivação da legislação educacional, o Governo Militar elegeu como estratégia a unificação de ações dos Ministérios da Educação e do Interior, em uma tentativa de alcançar regiões menos desenvolvidas, como foi o caso da Amazônia. Os militares, visando à política de Integração, atribuíram ao interior grande importância para efetivação de sua proposta; esta atuação ficou evidente no governo do General Ernesto Geisel e nas tarefas destinadas ao Ministério do Interior na época.

Em 19 de março de 1974, em reunião ministerial, o presidente Ernesto Geisel proferiu pronunciamento em que destacou sua avaliação dos 10 anos da “Revolução Modernizadora de 1964”, demonstrando o grau de desenvolvimento econômico que o país vinha conquistando. O discurso do presidente está contido em documento oficial do Ministério do Interior². A referida fonte contém as Diretrizes do Ministério e apresenta a proposta de desenvolvimento do Governo Federal para as regiões brasileiras, com destaque para o saneamento, o Programa Habitacional e a manutenção do Projeto Rondon.

É no interior da política educacional do Governo Militar que o Estado Desenvolvimentista redimensionou o papel das universidades e implementou o *Projeto Rondon* por intermédio do Ministério do Interior, o qual teve papel de destaque na tentativa de integração da Amazônia ao cenário nacional, e de desarticulação do Movimento Estudantil Universitário ao implementar a ideologia da segurança nacional³.

No que se refere ao Projeto Rondon, o serviço de imprensa do Ministério publicou, em 1974, na íntegra uma das conferências proferidas por José Newton Alves de Souza, no curso de treinamento de docentes e técnicos do Projeto Rondon, realizado no período de 11 a 30/11/72, intitulada “*Universidade Brasileira e o Projeto Rondon*”.

Em análise do documento referido estão especificados os objetivos desse projeto, dentre os quais o *desenvolvimento e a integração nacional*; para efetivação dessa meta foram propostas atividades complementares de ensino, sendo o Ministério de Educação e Cultura, naquele momento, o parceiro fundamental. Observa-se o papel da Interiorização da Universidade visando ao desenvolvimento. Os objetivos do Projeto Rondon sobre este assunto são:

- Estabelecer normas, implantar e coordenar os **Campi** Avançados como áreas de atuação permanente de Universidades, no interior do país;
- c) Promover e coordenar a implantação de programas de especialização de mão-de-obra, como complementação do programa de **Campi** Avançados; e
- d) Promover e coordenar a integração das atividades de ensino das Universidades com os problemas de desenvolvimento local (BRASILb, 1974, p. 09 e 10). (Grifo Nosso)

2

- Linhas de Ação do Ministério do Interior no Governo do Presidente Ernesto Geisel - marco inicial de uma ação de equipe: “O Homem como objetivo supremo de todo o Planejamento”- gabinete do Ministério do Interior- 1974 - Palácio do Planalto.

³ - A relação do Estado Desenvolvimentista e a Universidade, assim como a relação deste com a sociedade civil será demonstrado no Capítulo I deste trabalho.

Os Campus Avançados propiciavam a participação da Universidade no processo de desenvolvimento em regiões escassas em matéria de técnicos qualificados, onde professores e universitários tinham como objetivo “levar a educação de base” ao entorno do Campus Avançado, no sentido de dinamizar a Universidade e acelerar o processo de desenvolvimento do país. A grande meta do Projeto Rondon era a Interiorização da “mão-de-obra de nível superior”, visando o mundo do trabalho com um quadro docente qualificado.

Os representantes do Estado Desenvolvimentista avaliavam a Interiorização da Universidade como a melhor forma de fazer do Brasil um país desenvolvido e conhecido pelos próprios brasileiros, uma vez que estes teriam a oportunidade de qualificação por intermédio da Universidade, que entraria em processo de expansão de suas atividades para o interior da Amazônia.

Vale ressaltar que o Ensino Superior brasileiro desenvolvia o processo de extensão universitária via Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias do Ministério de Educação e Cultura (CRUTAC), realizando um trabalho da Universidade na sua própria área geo-educacional. Diferentemente, as ações do Programa Campus Avançados executava atividades extrapolando a própria região em virtude da questão Integração Nacional.

É possível constatar as ações do Programa Campus Avançado, a partir de experiências realizadas por outras Universidades no interior do Estado do Pará, como nos casos dos municípios: de Santarém, com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nos quais o Projeto Rondon vinha atuando com instalações próprias; no município de Altamira, com a Universidade Federal de Viçosa (UFV); em Marabá, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Oriximiná com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

A experiência do Projeto Rondon culminou com o surgimento da Política de Interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES) da Amazônia, que tem em seu bojo não só a articulação de políticos, como também a pressão social do povo interiorano conjunturalmente; tudo isso em um momento de grande organização política da população, do Movimento Estudantil e da Igreja Católica com seu trabalho nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que culminou com o esgotamento do Regime Militar. Uma análise semelhante é feita na dissertação de Silva (1994), em que aborda a expansão do Ensino Superior na região Noroeste do Rio Grande do Sul, ao afirmar que “a criação e a expansão do Ensino Superior foi fruto de tensa mobilização por leigos, políticos, sindicalistas etc.” (p.10).

A luta pela liberdade política e a dificuldade do Estado desenvolvimentista no acompanhamento e controle de suas políticas fortaleceu o desejo de democracia em várias instâncias do Estado, entre elas a da Universidade. Essa aspiração só seria concretizada com o I Programa Norte de Interiorização (PNI), em 1986, tendo o seu primeiro vestibular em 1987. A política de interiorização ganhou impulso a partir da Constituição de 1988, quando, em seu artigo 60, das Disposições Transitórias, estabeleceu o prazo de 10 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal, para o poder público eliminar o analfabetismo e descentralizar o Ensino Superior.

O parágrafo único do referido artigo assim se refere sobre a descentralização das funções da Universidade. “Em igual prazo, as Universidades Públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. Este artigo foi alterado oito anos depois da promulgação e antes do prazo estabelecido, em 12 de setembro de 1996, sendo substituído pela emenda 14/96.

É importante destacar que a Universidade Federal do Pará havia descentralizado suas atividades para o interior muito antes da Constituição de 1988, marcando seu pioneirismo como Política Pública de Interiorização e tentativa de universalização do Ensino Superior.

Por intermédio do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI), a UFPA implantou os Cursos de Licenciaturas Plenas, em 09 (nove) *Campi*, distribuídos em Municípios-Pólo no interior do Pará, todos funcionando inicialmente de forma intervalar.⁴ Atualmente a UFPA implantou 12 núcleos, atendendo com essa política 115 municípios⁵.

O Projeto de Interiorização teve como ação efetiva a formação do educador de licenciatura plena, como objetivo, o desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública.

O acesso ao Ensino Superior é também uma conquista dos Movimentos Sociais em função da demanda crescente por este nível de ensino, principalmente no interior da Amazônia (COELHO, 1998). Esse desejo coincidiu com novas reorientações do modelo desenvolvimentista de Estado.

⁴ - Cursos ofertados no período de recesso acadêmico no Campus de Belém, julho, janeiro e fevereiro.

⁵ - Os detalhes sobre o total de cursos ofertados pela UFPA na capital e pela política de interiorização serão demonstrados no Capítulo I deste trabalho.

Além do exército, Correios e Banco do Brasil várias instituições foram implantadas na Amazônia ou julgadas prioritárias para o desenvolvimento do interior da região, como o Banco da Amazônia S/A (BASA), a qual contribuiu significativamente com este processo, ao firmar convênios com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com objetivo de viabilizar as ações das universidades nos *Campi* Universitários como:

- O Exército Brasileiro contribuía com o transporte de professores para áreas de longa distância como Santarém, Altamira e Marabá;
- Os Correios levando material de expediente e recursos didáticos dos docentes via malote;
- A Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) financiando os projetos voltados para formação de professores e para a ação comunitária, assim como a reforma de estrutura física.

As universidades da Amazônia, partindo do princípio da autonomia didática e científica, conseguiram dar uma diretriz pedagógica à política de interiorização e elaboraram os PNIs, no sentido de proporcionar ao povo interiorano o acesso ao Ensino Superior, sem afastá-lo do local de moradia, com objetivo de eliminar a condição de docentes leigos na rede de ensino no campo.

Algumas das finalidades da universidade são as formações técnica e humana, para que por intermédio de seus egressos, possam produzir conhecimento e propor soluções para os problemas da região. Esse intento tem sido perseguido principalmente pelo fato de ter que qualificar o corpo docente da região em nível superior, atendendo, desta forma, às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que no capítulo VI referente aos Profissionais da Educação, especificamente no artigo nº 62, diz:

A formação de docentes para atuar na educação 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, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Interiorização das licenciaturas plenas pela UFPA, em Cametá, proporcionou a participação de pessoas da classe pobre da sociedade na Universidade. São mais de 700 licenciados plenos(as), filhos de pais que não tiveram, em sua maioria, oportunidade de

concluir o Ensino Fundamental. Hoje, parcela significativa, foram inseridos no mundo do trabalho, empregando-se por intermédio de concurso público na rede municipal de ensino, tendo se realizado profissionalmente.

Para avaliar as licenciaturas ofertadas pela Interiorização da UFPA/Cametá, a autora como informado anteriormente, elegeu um segmento pouco considerado nas instituições universitárias: seus ex-alunos. Geralmente, nos processos avaliativos são priorizadas pessoas que estão vivenciando o momento ou autores da proposta e seus gestores. Ao priorizar os egressos, a autora pensou em colher informações a partir de quem vivenciou a proposta e, hoje, por intermédio da formação recebida estão atuando nas redes de ensino.

Conhecer a opinião dos ex-alunos sobre as motivações no decorrer dos cursos, os problemas enfrentados, os ambientes acadêmicos oferecidos, a relevância do trabalho de conclusão de curso, saber se o diploma abriu a oportunidade de emprego e mudanças pessoais e culturais, foram objetivos desta pesquisa, a qual poderá ser um instrumento de consulta para os egressos no sentido de estes também responderem sobre a contribuição da interiorização das licenciaturas na sua formação, isto é, compreender como o conteúdo curricular foi implementado em uma região tão adversa como o interior da Amazônia.

Foi considerado importante fazer um levantamento de trabalhos que tivessem os *egressos* como importantes interlocutores no processo de pesquisa. Nesta empreitada, encontrou-se alguma literatura no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, da PUC/SP e da USP, das quais destaca-se a dissertação de Gardenal (1996), por analisar o currículo do Curso de Enfermagem da PUC/SP; levando em consideração a história e a fala dos egressos, este trabalho teve como objetivo colher informações sobre a importância do currículo de Enfermagem, do ponto de vista do ensino-aprendizagem e do desdobramento operacional.

A pesquisa de Gardenal foi subsidiada por dois importantes trabalhos: o primeiro refere-se a um periódico publicado na Revista do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual Saupe (1995) analisou o referido curso a partir do olhar dos egressos. O segundo, é a dissertação de Tomé (1993) quando investigou a situação ocupacional dos egressos do curso de enfermagem da Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul.

Este levantamento, em busca de bibliografias sobre interiorização e avaliação de egressos, levou a detectar duas situações importantes: a primeira trata-se do fato de ter

constatado que o referencial bibliográfico dos trabalhos sobre o assunto centra-se nos projetos de interiorização das instituições investigadas, como portarias, resoluções e projetos de cooperação institucional, ou seja, em macro-análises de política. Em micro-análises preocupa-se com um dos ângulos, como a formação recebida. Diferentemente dessas preocupações, este estudo, ao avaliar a política, estará levando em consideração várias dimensões da mesma, como infra-estrutura, trabalho pedagógico, gestão, etc.

A segunda situação, importante no momento da sondagem, mostrou que por intermédio da familiaridade com a bibliografia sobre egressos, foi possível estabelecer contatos importantes, na própria PUC/SP, com o grupo de Estudos e Pesquisa de Avaliação de egressos, coordenado pela Profa. Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

Da mesma forma, tomou-se conhecimento de trabalho semelhante desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP), a partir da pesquisa coordenada pelo prof. Dr. Romualdo Portela e Profa. Dra. Sandra Souza, quando avaliaram o programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), tendo como sujeitos seus ex-alunos.

Ressalta-se que a UFPA, até o presente momento, não tem estudos avaliativos sobre sua atuação, principalmente sobre a vida profissional de seus egressos oriundos do projeto de interiorização. O que caracteriza o pioneirismo e a inovação deste trabalho e a possibilidade do mesmo são:

- 1 - Apresentação do perfil de seus egressos e a opinião dos mesmos sobre a Universidade Interiorizada em um município tão particular como Cametá;
- 2 - Avaliação dos cursos ofertados, levando em consideração a gestão e a política de formação desses cursos;
- 3 - Relação da Universidade com a sociedade;
- 4 - Contribuição dos cursos ofertados na vida profissional e pessoal dos egressos.

Os processos de avaliação implementados no campo da educação superior brasileira têm se detido às políticas instaladas a partir dos planos de governo, e têm procurado esclarecer sua função social, sempre desafiada a partir das perspectivas de desenvolvimento, de modelo econômico e de política social.

Em todas as perspectivas, tanto no caso da agenda governamental quanto das possíveis alternativas estruturadas, os processos de avaliação não têm recebido atenção merecida e, em

muitos casos, totalmente distante das diretrizes de planejamento que orientam o trabalho de gestão. Isso muito se deve ao caráter meritocrático de punição e de rendimento que a avaliação incorporou de experiências neoliberais, o que tem provocado rejeições da comunidade universitária.

As suposições de mudança para uma concepção formativa de avaliação, que possa provocar impactos, repercussões e desdobramentos no cotidiano da gestão das organizações educativas precisam de maior atenção. Neste sentido, a autora concebe a avaliação como estratégia de gestão no interior da organização educativa, compreendendo o Campus do Tocantins como unidade social importante na gestão da política de interiorização, traduzida em ação pedagógica organizada, voltada para formação de educadores do interior da Amazônia e configurando-se, como grande política de inclusão social.

Os estudos realizados revelaram que, no caso da educação de outros países, como em Portugal, onde se pesquisou, existem trabalhos que apontam o perfil do aluno de Ensino Superior e o seu papel no desenvolvimento social; as perspectivas de inclusão no mundo do trabalho; a avaliação enquanto um indicador de modelo de gestão; assim como o diagnóstico evolutivo das oportunidades de acesso a esse nível de ensino.

A política de investimento do Estado português, em processos avaliativos, corroborou para a decisão de estada em Portugal, onde se consolidou este trabalho, na Universidade do Minho, participou-se de reuniões, com grupos de investigação sobre o tema nas Universidades de Aveiro e de Lisboa. Infelizmente, no caso brasileiro, em especial no Pará, a resistência aos processos avaliativos tem sido grande empecilho para a concretização de uma política de avaliação e reforma da universidade brasileira como a implementada no atual governo.

Um aspecto importante é o fato de este estudo proporcionar o debate sobre a importância da interiorização da UFPA na formação de educadores, uma vez que ainda persistem grandes desafios a serem cumpridos, que é o de continuar a qualificação do quadro docente. Em Cametá dos 2.169 professores, apenas 613 têm Curso Superior⁶.

É evidente o crescimento quantitativo se compararmos ao ano de 1970, quando não havia licenciados no município⁷, antes da implantação do Campus.

Admitindo que o conhecimento científico tenha caráter provisório, apresentam-se os resultados desta investigação como contributo ao aprofundamento do tema e instrumento de

⁶ - **Fonte:** INEP Censo 2004. O quadro educacional do município será detalhado no Capítulo II da tese.

⁷ - **Fonte:** Relatório Preliminar do desenvolvimento Local Integrado do município de Cametá- IDESP-SUDAM e SERFHAU. Belém- Pará 1973.

prováveis respostas ao problema de pesquisa levantado. Tendo como referência a questão norteadora desta investigação, trabalhou-se com o pressuposto de:

a) Que os egressos foram absorvidos no mundo do trabalho local e em municípios circunvizinhos ao Campus de Cametá;

b) A formação recebida no Projeto de Interiorização da UFPA modificou significativamente a prática docente deles, quando comparam o desempenho profissional antes e após a graduação recebida na Universidade.

c) A UFPA no município proporcionou elevação profissional e sócio-cultural na medida em que combinou bom currículo e qualidade do corpo docente.

O desenho curricular interiorizado é o mesmo dos cursos ofertados na capital (Belém), o que não significa que não tenha havido adaptação à realidade local, respeitando a cultura e os valores dos discentes interioranos.

Essas licenciaturas foram presenciais e ministradas por docentes lotados na UFPA, inicialmente os do Campus de Belém e, posteriormente, por docentes aprovados em concurso público para os Campi do interior, na tentativa de formar um quadro de professores nos próprios municípios; porém, no caso de Cametá, a quantidade de docentes é ainda insuficiente, tendo o Campus que recorrer à Capital para suprir sua demanda.

2- Refletindo pelo Rio: Procedimentos Epistemológicos e Metodológicos

A questão que norteou a pesquisa exigiu da autora cautela e atenção na escolha de uma abordagem que permitisse com que os sujeitos envolvidos participassem do cenário social investigado, tentando, desta forma, superar a dualidade entre sujeito e objeto na interpretação e compreensão da realidade, característica presente na ciência experimental ou no paradigma quantitativo.

O modelo quantitativo impôs, por muito tempo, às ciências humanas processos metodológicos quantificáveis, mesmo correndo o risco de transformar as técnicas de mensuração em leis generalizadas dos fatos, não levando em consideração a especificidade de um estudo centrado, por exemplo, no comportamento humano. A este respeito Guba e Lincoln (2004), ao desenvolverem críticas ao paradigma quantitativo, assim se manifestam:

O comportamento humano, diferente dos objetos físicos, não pode ser entendido fora da referência dos significados e dos propósitos adotados pelos

atores humanos em suas atividades. Afirmar-se que dados qualitativos podem fornecer ricas informações sobre o comportamento humano (p. 2).

Hoje, a abordagem qualitativa conquistou respeitabilidade no cenário acadêmico internacional, mas sua trajetória demonstra como foi árdua a implementação de um paradigma alternativo de pesquisa. A evolução da pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2004), é assinalada mais por rupturas que por progressão cumulativa e, só na década de 70, ela consegue reelaborar os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade como tentativa de definir o seu rigor metodológico de análise da investigação qualitativa, atingindo seu apogeu como referencial metodológico de investigação, negando a neutralidade científica do Positivismo.

O surgimento de uma abordagem alternativa nas ciências sociais inspirou pesquisadores a recusar o pressuposto das ciências naturais e a exigir para as ciências humanas o respeito à sua especificidade, que é o estudo do comportamento humano e social. Essa abordagem denominada *qualitativa* expressa as transformações no Movimento Científico ocorridas, no século XX, colocando-se como um marco divisório nos estudos experimentais, a partir da sua visão de conhecimento e da relação sujeito-objeto, “a Abordagem Qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p.79).

A natureza do problema deste estudo necessitou que a abordagem *qualitativa estivesse presente como eixo metodológico* desta investigação, pois a ela possibilitou fazer a leitura do significado do fenômeno da política de interiorização do Ensino Superior a partir de alguns critérios científicos apontados por Bogdan e Biklen (2004), que garantem o rigor metodológico da abordagem, a saber:

a) **O ambiente natural é fonte direta dos dados e o pesquisador um instrumento importante no processo:** esta característica possibilita a presença do investigador no *lôcus* de sua pesquisa, uma vez que ele precisa do contexto para entender o processo histórico da instituição a que pertence o objeto analisado.

O ambiente natural, como atributo, amparou a postura tomada para desenvolver este trabalho, que foi a de manter constante presença no local de pesquisa, de vivenciar o cotidiano do município de Cametá, onde os egressos tiveram a formação em nível superior e exercem

sua prática profissional. Foi deste ambiente que também se extraíram as entrevistas dos egressos, ex-coordenadores de Campus, funcionários, empresários, gestores da educação, sindicalistas e etc. No qual foram aplicados os questionários e recebeu-se grande ajuda de diretores das escolas e da imprensa local, no qual se recolheu documentos oficiais e bibliografia sobre a cidade.

A boa aproximação com os egressos teve participação reconhecida no Campus, onde foram conseguidas as atas de colação de grau e relatórios de atividades, fontes estas imprescindíveis como dados, uma vez que o Campus não tinha um levantamento geral de seus egressos.

b) **A investigação qualitativa é descritiva:** a descrição é fundamental na coleta de dados, na medida em que assegura que os detalhes do contexto vivido, para que sejam examinados, levando em consideração que o mundo é um forte potencial para apontar pistas esclarecedoras sobre o objeto analisado. Nesta abordagem os dados recolhidos tiveram como ênfase as palavras dos egressos entrevistados.

c) **O valor do significado na abordagem qualitativa:** o sentido como diferentes pessoas atribuem as suas vidas, interessou à pesquisadora, uma vez que esteve constantemente questionando os sujeitos da pesquisa, com objetivo de conhecer o modo como eles interpretam as suas experiências e de que forma constroem o contexto social em que vivem.

Sobre este ponto de vista, Triviños (1995) diz que o investigador, principalmente na abordagem histórico-dialética, como a pretendida nesta pesquisa, não deve ficar apenas na compreensão dos significados surgidos, mas ir além da visão simplista e superficial e realizar buscas até atingir as raízes dos significados, tentando identificar:

As causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (p.130).

A opção pela abordagem *qualitativa* justifica-se pelos motivos aqui apresentados e pelo fato de se ter assegurado a interação com os sujeitos, mesmo no momento de recolha dos dados. Tal característica proporcionou a inserção no contexto cultural e político do fenômeno interiorização, o que ajudou na análise sobre a influência e o significado deste contexto na efetivação da referida política.

Toda metodologia tem papel importante no processo de investigação, pois serve como guia a orientar o percurso, o caminho que responderá os questionamentos, ajudando na tomada de decisões importantes, na escolha de instrumentos ou técnicas apropriadas que melhor expliquem o significado do objeto analisado.

A modalidade histórico-dialética ajudou a compreender o significado da política de interiorização das licenciaturas no Pará, descortinando as relações contraditórias presentes no interior da referida política, uma vez que:

Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (CHIZZOTTI, 1998, p.80)

A escolha partiu dos critérios que a autora estabeleceu na investigação, critérios esses que consideraram antecedentes de cunho político, social e cultural do contexto e dos sujeitos envolvidos. Esses critérios só encontraram lugar na abordagem e modalidade aqui escolhida.

Analisar uma política pública dentro do marco teórico proposto significa apontar categorias fundamentais para a construção deste e como elas estarão contribuindo com o estudo. Engels, na *Dialética da Natureza*, aponta três Categorias: “a) Lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; b) Lei da interpenetração dos contrários; c) Lei da negação da negação” (1979, p.34).

Dessas, a autora apresentou as duas que melhor sintetizam as devidas contribuições ao caminho metodológico da investigação proposta:

1 - *Transformar quantidade em qualidade e vice-versa* significa que as modificações realizadas em determinados objetos, coisas ou fenômenos nem sempre se configuram como transformação. Para que aconteçam mudanças significativas é necessário, como diz Gadotti (1990), o “acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo”. Dessa forma, a qualidade é um fator primordial para designar o que é um objeto ou fenômeno, na medida em que é a qualidade o conjunto de propriedades que caracteriza os objetos ou as coisas como tal.

A quantidade também tem sua importância no objeto ou fenômeno pelo fato de ela caracterizar a intensidade e o grau de propriedades inerentes ao objeto. A quantidade e a qualidade estão interligadas e mantém unidade recíproca, resguardando suas diferenças. A

qualidade de um objeto não apresentará mudanças pela simples alteração de sua quantidade, ou seja, pela modificação do grau de suas propriedades.

A expansão quantitativa das licenciaturas plenas no interior do Pará é visível, pois, na década de 70, havia cursos de licenciatura em apenas 03 núcleos, posteriormente foram ampliadas para 09 *Campi*; atualmente sua intensidade evoluiu significativamente, a ponto de atingir, com essa política, 115 municípios de um total de 143. Esse crescimento quantitativo poderá ou não significar transformação na qualidade do ensino no interior do Estado a partir da formação dos egressos.

Esta unidade recíproca e interação permanente de princípios opostos como a quantidade e qualidade acabam resguardando em seu interior a segunda categoria da dialética que é a *contradição ou interpenetração dos contrários*.

Existem vários tipos de contradição e, às vezes, eles apresentam aspectos contrários de um mesmo fenômeno, tornando difícil a distinção dependendo da área de conhecimento. No caso das Ciências Sociais, o marxismo conseguiu detectar as contradições da sociedade como um fenômeno social e demonstrou que, no Capitalismo, o proletariado e a burguesia representam os contrários.

Foi no seio da política educacional do Ensino Superior que a autora detectou as contradições contidas na interiorização das licenciaturas da UFPA. Foram demonstrados os conflitos instalados a partir da implantação de um Campus Universitário difusor da cultura erudita em uma cidade interiorana fundada pelos índios da tribo Caamutá.

A Universidade, por intermédio das licenciaturas, proporcionou, segundo os egressos pesquisados, mudanças qualitativas em sua formação, os seus relatos lembram Heráclito, *“Um homem não se banha duas vezes em um mesmo rio sem que tenha se modificado”*. Os egressos, ao banharem-se de informações e novos saberes na Universidade do Tocantins, mudaram. É possível afirmar isso a partir de alguns depoimentos. “Nossas idéias são novas, a mentalidade mudou muito e criou problemas em casa, principalmente com os esposos”. Em princípio a instituição ficou mal-vista, *“os meninos ficaram muitos sabidos, principalmente as mulheres”*, mas como o mau não sobrevive sem o seu contrário, para os alunos, o bom que aconteceu no município de Cametá foi a implantação da Universidade e a oportunidade de acesso a ela.

É possível que a presença da Universidade como uma instituição de formação de nível superior tenha preparado e proporcionado, como diz Gramsci (1988), uma *“nova*

camada de intelectual”, ao apresentar à sociedade tocantina mais de 700 licenciados com perspectivas de atuarem como sujeitos no processo de transformação da educação por dentro das escolas,

Escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número (GRAMSCI, 1988, p.10).

Recorreu-se a Gramsci para clarificar o critério selecionado para o recorte da amostra. Os sujeitos da investigação são os egressos que se encontram atuando na educação, principalmente aquele que tem o espaço da escola para exercer sua atividade intelectual e desenvolver sua habilidade técnica e cultural, colocando em prática a formação recebida no projeto de Interiorização.

Os egressos estão atuando nas redes, em que, segundo os dados do IBGE (2006), existem 39.275 matrículas na Educação Básica, (em escolas públicas e particulares) e em ONG que atuam com projetos educacionais. As escolas situam-se na sede do município e na área rural. Uma observação importante a registrar é que existem egressos atuando em nível superior.

A situação mencionada apresentou a necessidade de informações de cunho quantitativo visando à construção de um banco de dados para o Campus. Desta forma, o estudo precisou de fontes oriundas das naturezas quantitativa e qualitativa. Estas, mesmo de procedência distintas, encontrarão nessa pesquisa unicidade, pois possibilitou a construção do banco de dados com informações quantitativas sobre a Interiorização da UFPA, no município *lócus* do trabalho.

A partir dos dados coletados, foi possível apontar as ações práticas e teóricas vivenciadas pelos egressos, que hoje são docentes e elaboram conhecimentos no desenvolvimento de sua prática pedagógica, merecendo um papel importante no decorrer da pesquisa. Essa postura metodológica é em função de não se ter efetuado dicotomias entre sujeito e objeto, teoria e prática e quantidade e qualidade, pois no trabalho foi possível dar significados aos fragmentos da realidade oriundos principalmente dos questionários.

O momento de eleger as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados exigiu atenção criteriosa no sentido de reunir fontes comprobatórias que respondam à interrogação,

um procedimento adequado e rigoroso garante um resultado mais aproximado do real. Partindo deste pressuposto é que a autora utilizou fontes e instrumentos de informações diversificados:

- 1- Pesquisa bibliográfica
- 2- Documentos escritos
- 3- No trabalho de campo foram utilizados questionários e entrevistas.

– **Pesquisa Bibliográfica:** teve como objetivo neste trabalho o amadurecimento teórico do tema, assim como a apresentação do histórico do município e do Campus, esta fonte, até o final do trabalho, foi retomada.

A pesquisa bibliográfica esteve presente como forte auxiliar não só na consolidação teórica do tema, mas também contribuiu para construção da pesquisa. Neste sentido, o estágio doutoral de seis meses, realizado em Portugal, foi uma oportunidade importantíssima de diálogo e acesso a fontes sobre avaliação de egressos.

Em Portugal, teve-se acesso a pesquisas institucionais de acompanhamento dos egressos, tendo como objetivo avaliar a atuação deles no mundo do trabalho, a qualidade da formação recebida visando a possíveis modificações na estrutura curricular dos cursos, e em que sentido a formação recebida contribuiu para o universo cultural e ambiente familiar. Notou-se que os empregadores também são envolvidos nos processos avaliativos naquele país.

– **Documento Escrito:** a análise documental se constituiu como uma das formas mais ricas no atendimento às necessidades objetivas desta investigação. A importância do documento residiu no fato da disponibilidade do mesmo para consultas diversas, demonstrando a constância da fonte, mesmo quando encontrado em péssimas condições, como os documentos localizados no Campus em Cametá.

O destino dado aos documentos deixa claro o descaso das autoridades com a memória deste país, em especial a do povo interiorano da Amazônia, onde não existe uma política de construção de arquivos para preservação dos documentos que são importante fonte histórica. Cametá é uma cidade do início do século XVII e não possui arquivo público. No Campus, no momento da coleta de informações, os documentos encontravam-se abandonados, jogados no chão de uma sala que servia de depósito, não por displicência, mas por não haver espaço físico adequado e por não se ter a cultura da informação e da

preservação patrimonial. A situação relatada em vários momentos fez recorrer-se à memória dos funcionários e ex-coordenadores do Campus, objetivando reconstruir a história da UFPA naquela localidade.

Os documentos que resguardam informações importantes para construção desta tese e que foram analisados são os projetos de interiorização, os ofícios, as atas de colação de grau dos egressos e de reuniões, os relatórios de avaliação das etapas, e o controle acadêmico fornecido pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), a partir dos quais se construiu o banco de dados da tese.

– Pesquisa de Campo

– **Questionários:** tiveram a finalidade de colher informações por escrito dos egressos. Como o objetivo é avaliar a importância de uma política educacional, tinha clara a necessidade de colocar no processo avaliativo as várias facetas da ação implementada, o que levou a uma ambiciosa coleta de dados por intermédio do questionário, tendo como consequência sua extensão. A extensão do instrumento justifica-se pelo fato de este estudo ser pioneiro, o que justifica incluir dimensões exploratórias que poderão contribuir com pesquisas semelhantes em outros *Campi*.

Para tanto, construiu-se um questionário com objetivo de obter o levantamento do perfil da situação sócio-econômica dos egressos, o que explica algumas questões fechadas e a maioria delas abertas, direcionadas de acordo com a interrogação da pesquisa. Para isso, o questionário foi elaborado contendo os seguintes indicadores:

* **Identificação:** Teve como objetivo colher informações sobre sexo, idade, formação dos pais, curso em que se graduou pelo projeto de Interiorização, modalidade do curso, ano de ingresso e conclusão do curso e se cursou pós-graduação. A autora ressalta que para deixar o egresso à vontade, optou por um instrumento não-personalizado.

* **Atuação profissional:** Com objetivo de conhecer em que sistema de ensino, instituição e disciplina o egresso está atuando, que cargo ocupa e há quanto tempo atua no magistério.

* **Formação:** objetivou obter informações sobre o grau de satisfação ou não com a formação recebida. Com este indicador a autora pretendia saber se a formação recebida contribuiu com a prática educativa do(a) egresso(a) e que modificações ocorreram na prática docente após a graduação e se tais modificações contribuíram na ampliação do seu universo cultural.

Pretendia também conhecer que atividades curriculares foram mais significativas na formação dos(as) diplomados(as) deste estudo e quais disciplinas auxiliaram em suas práticas pedagógicas, assim como conhecer a opinião dos(as) egressos(as) sobre o corpo docente responsável pela sua formação.

* **Condições de realização do curso:** propiciou conhecer a opinião dos(as) egressos(as) sobre o acervo bibliográfico, espaço físico, recursos didáticos e dificuldades encontradas no desenvolvimento do curso.

* **Universidade:** teve como objetivo colher informações sobre a importância da instituição na formação de professores, relação da Universidade com os Movimentos Sociais e poder público local, assim como avaliar a gestão do Campus.

As questões fechadas do questionário foram tabuladas com auxílio de um recurso computacional denominado programa Microsoft Office Excel.

As questões abertas foram analisadas a partir do levantamento de categorias que com mais inferências apareceram nos relatos descritos. A autora utilizou a técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 38), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

– **Entrevista:** com este instrumento teve-se como objetivo construir a história do Campus de Cametá, ouviu-se a opinião de ex-coordenadores, egressos e funcionários do Campus.

– **Egressos:** Foram entrevistados, um (1) egresso de cada curso ofertado, totalizando 5 (cinco) egressos. O critério utilizado foi a representatividade dele na vida estudantil, junto aos colegas e à própria Instituição. Ser reconhecido profissionalmente na área da educação e junto à categoria docente.

Dessa forma, foi entrevistado do curso de pedagogia um (1) ex-secretário de educação, também do Diretório Acadêmico quando estudante, presidente do Sindicato de Professores e vereador do município; do curso de História, o ex-secretário de Cultura, o qual atuou no Movimento Estudantil no Campus e no Sindicato dos Professores; do curso de Matemática, entrevistou-se um (1) egresso da primeira turma, o qual concluiu Mestrado e é um dos profissionais mais reconhecidos da cidade no âmbito da área de Ciências Exatas e Naturais; da Licenciatura Plena em Geografia, entrevistou-se um (1) egresso. Trata-se de um informante com representatividade profissional que exerce o magistério em mais de um

sistema de ensino; de Letras, entrevistou-se um (1) egresso que foi líder estudantil no Campus e é reconhecido profissionalmente na cidade, possui Mestrado e é professor no próprio Campus, onde recebeu a formação.

Em função do perfil dos entrevistados preferiu-se excluir o Sindicato dos trabalhadores da educação como uma das entidades de classe pelo Movimento Social, uma vez que membros importantes de sua diretoria foram ouvidos como ex-alunos.

A entrevista com egressos teve duplo objetivo: além de recolher informações sobre a história do Campus, eles foram também inquiridos sobre a Política de Interiorização, visando ao aprofundamento de questões que poderiam não ser suficientes apenas com o questionário.

– **Coordenadores, funcionários, Reitores:** para construir a história do Campus, foram entrevistados quatro (4) dos nove (9) ex-coordenadores que passaram pelo Campus: os dois primeiros objetivando colher informações sobre as dificuldades no momento de implantação da interiorização; um interino e o quarto, que vivenciou o processo de imposição por parte da Reitoria da autonomia aos *Campi* do interior. Ouviu-se também um dos funcionários mais antigos dos *Campi*.

Participaram como entrevistados desta pesquisa o ex-reitor da UFPA e o atual. Com essas entrevistas teve-se como objetivo conhecer o processo de instalação da autonomia dos *Campi* do interior e suas conseqüências vivenciadas pelo atual gestor.

– **Movimento Social e Poder Público Local:** ouviu-se representantes dos Movimentos Sociais organizados no município, um (1) membro da direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), o presidente da colônia de pescadores Z 16 e o representante do Clube de Diretores Lojistas (CDL). Do poder público local o Secretário de Educação atual e a ex-Secretária.

A autora teve como objetivo com estas entrevistas, detectar por intermédio da opinião deles as repercussões da Interiorização da UFPA no município, as modificações resultantes da referida política e se esta proporcionou transformações no ensino local. O tratamento dado às entrevistas obedeceu aos seguintes passos:

a) Transcrição digitalizada das entrevistas, totalizando 112 páginas;

b) Construção de planilha para ajudar na análise do conteúdo das mesmas, em que foram identificadas categorias, cujas inferências foram observadas e analisadas. A demonstração deste procedimento encontra-se no corpo do texto no II capítulo.

3- Um Estudo de Caso da Universidade que atravessou o Rio

Trata-se de uma investigação de características exploratórias de um tema, configurando-se como estudo piloto que poderá, a partir da metodologia e técnicas de análises aqui desenvolvidas a serem aprimoradas, refinadas com objetivo de adequar os instrumentos utilizados, amadurecendo idéias e práticas metodológicas que poderão ser implementadas em diversos *Campi* da UFPA e de outras instituições da região Amazônica que compuseram os PNI's.

A opção pelo estudo de caso se deu em função de este ser um método de investigação qualitativa, e por ser, segundo Moraes (1994), o método mais referido na última década como o mais desenvolvido no campo da avaliação, principalmente na avaliação de programas ou de políticas como no caso deste trabalho. Para Yin (2005), um dos defensores do método, ele tem pertinência e rigor científico, uma vez que inclui vários passos de investigação, pois inicia com a apresentação da questão de estudo, definição das unidades de análises (que o autor denomina de *casos*), seguida da coleta, tratamento e interpretação das informações sobre a questão de pesquisa levantada. Para este autor, o *estudo de caso* é uma estratégia privilegiada.

Falar da Interiorização do Campus da UFPA no Tocantins, tomando como estratégia de pesquisa o *estudo de caso*, significa vencer mais um desafio nesse grande rio, como o de não cair nas armadilhas trazidas pelas ondas atribuídas ao estudo de caso, entre elas:

- Confundir o caso com estudo retrospectivo da Política de interiorização;
- Generalizar os resultados, exaltando o componente estatístico, quando o fundamental aqui será o esforço para uma generalização analítica, como afirma Yin (2005), não tentar elaborar conclusões gerais a partir de frequências de comportamentos, mas aproveitar os dados qualitativos para refletir, expandir e explorar. Sobre a utilização e análise dos dados na estratégia de pesquisa *estudo de caso* Chizzotti (2006) assim se refere,

Constitui-se, pois em busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como

“caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões. (p. 136).

Ainda para Chizzotti (2006), uma das características do *estudo de caso* é a singularidade e contemporaneidade do tema, a contextualização no tempo e lugar para desenvolver a pesquisa de campo de um caso peculiar.

O Campus de Cametá concentra várias peculiaridades, é isolado geograficamente, o que proporciona a dificuldade de acesso a ele, teve alta rotatividade de coordenadores, passou 19 anos com estrutura deplorável, dos cinco cursos ofertados no exame vestibular para o Campus, sua oferta foi reduzida para dois, seus problemas internos foram traduzidos em fragilidade política frente à reitoria e demais *Campi*, ficando o mesmo sem respaldo político para ter suas demandas atendidas.

A rotina do Campus da UFPA, em Cametá, seja os problemas de ordem administrativa ou pedagógica eram de domínio público. O Campus por diversas vezes foi alvo de manchetes de jornais o que maculava sua imagem. Foi comum no desenvolvimento desta pesquisa a autora ser indagada “*mas porque você escolheu o pior Campus para fazer uma tese?*”

Os traços acima descritos tornam o Campus de Cametá especial. A singularidade é uma característica do Estudo de caso, o desafio maior será o de analisar a política pública de uma instituição que conseguiu implantar o ensino superior em um Campus nas condições já descritas, tendo como referências os dados levantados oriundos de fontes diversas de pesquisa, em que a unicidade das informações quantitativas e qualitativas estão presentes neste trabalho, como afirma Moraes (1994) “a facilitação da complementaridade entre os métodos qualitativos e quantitativos poderá ser uma outra vantagem do estudo de caso” (p.132).

O estudo de caso é uma referência metodológica de grande potencialidade, mas de árdua utilização, requer atenção por parte do pesquisador para que este não seja “devorado por águas desconhecidas” como vários trabalhos intitulados qualitativos no início da década de 90 que tiveram fontes mal-concebidas e acabaram por corroborar com críticas negativas a essa concepção de investigação. A amplitude em se definir o que realmente é um caso, também contribui com essa dificuldade no âmbito da pesquisa. Para essa situação a autora recorreu a dois estudiosos do método que afirmam: “a característica que melhor identifica e distingue

esta abordagem metodológica é o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (COUTINHO; CHAVES, 2002, p.223).

Quando os referidos autores questionam: o que pode ser um caso? Respondem que quase tudo pode ser um “caso”: desde um indivíduo; um personagem; um pequeno grupo ou comunidade; uma organização; uma decisão, aparentemente simples para os autores, pode ser um caso; assim como uma política ou até mesmo uma nação.

Nessa modalidade de estudo, tal como a expressão indica, examina-se o caso em profundidade, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados. O estudo de caso, segundo Yin (2005), pode ser conduzido para três propósitos básicos: com objetivos *Exploratórios*; *Descritivos* ou ainda de caráter *Explicativo*.

O estudo de caso justifica-se ainda a partir do seu caráter crítico, pela intensidade com que permite a confirmação, a modificação, ou ampliação do conhecimento sobre o objeto analisado, contribuindo, desta forma, para a construção do conhecimento. As características até o momento aqui apresentadas embasaram a autora a estudar o Campus Universitário do Tocantins a partir da estratégia do estudo de caso.

Segundo Yin (2005), uma investigação tendo como estratégia o estudo de caso, principalmente quando ele é único, como a política de interiorização em Cametá, exige uma equipe de pesquisadores em função da exaustiva coleta de dados. As evidências do estudo de caso podem vir de seis fontes como “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. O investigador deve saber como usar essas seis fontes, as quais exigem o conhecimento de habilidades e procedimentos metodológicos diferentes. (YIN, 2005. p.109).

No caso desta pesquisa é possível perceber um trabalho de campo exaustivo, a autora trabalhou com várias fontes de evidências e construiu um banco de dados para o estudo de caso para além do quadro abaixo.

Quadro 1: Documentos Utilizados na Pesquisa

QUANTIDADE	ÓRGÃOS	DOCUMENTOS
14	MEC, Exército e UNESCO. Documentos produzidos a partir do gabinete do Governo Federal-Brasília.	LDB's, Cartilhas do Projeto Rondon e de Integração da Amazônia, Constituição Federal, Relatórios.
25	UFPA	PNI's, Relatórios, Atas, Memorandos, Planos de gestão, Resoluções e Jornais
03	SUDAM	PDAs, Relatórios.
05	Cametá	Jornais, Revistas, atas de colação de grau dos egressos.

Quadro 2: Participante da Pesquisa de Campo

QUANTIDADE	PARTICIPANTES	FUNÇÃO NA PESQUISA	INSTRUMENTO		OBS
			Questionário	Entrevista	
113	EGRESSOS	Avaliar a política de interiorização	X		
05	EGRESSOS	Avaliar a política de interiorização		X	
02	Reitores da UFPA	Informar sobre o processo de autonomia nos Campi		X	01 ex-Reitor e o atual Reitor
04	Ex-Coordenadores do Campus	Ajudaram a construir a história administrativa e pedagógica do Campus		X	Informações sobre a experiência de gestão no Campus
01	Funcionário	Sobre a implantação do Campus		X	
02	Secretários de Educação	Informações sobre as repercussões da política		X	

Uma das fontes de informações mais importantes do estudo de caso é a entrevista, uma de suas peculiaridades é o fato de, apesar de o entrevistador estar seguindo uma diretriz coerente de investigação, é possível que, no decorrer da entrevista, a rigidez se quebre, surgindo um trabalho leve, fluído. Yin (2005) diz que isso significa que, ao longo do processo de entrevista, o pesquisador terá duas tarefas,

- a) Seguir sua própria linha de investigação, como reflexo do protocolo de seu estudo de caso, e
- b) Fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa que também atende às necessidades de sua linha de investigação. (p.116).

Trabalhou-se em dois níveis no decorrer das entrevistas, satisfaz as necessidades de sua investigação e simultaneamente deixou-se passar questões que não punham em risco este trabalho nos momentos de espontaneidade. As entrevistas somadas aos questionários e documentos foram analisados, categorizados, classificados em quadros e planilhas, situados no corpo do texto deste trabalho ou em seus anexos para tornar claras as evidências, sejam tanto de cunho quantitativo quanto qualitativo, em uma tentativa de demonstrar as etapas analíticas percorridas no estudo.

4- O Mareado⁸ das Dificuldades no Campo: O Difícil Acesso, Definição da Amostra, Aplicação dos Instrumentos e Recolha dos Dados

Existe controvérsia sobre os critérios escolhidos pela administração superior da UFPA, à época da implantação do projeto de Interiorização referente ao Campus de Cametá. Para alguns professores e ex-coordenadores do Campus do Tocantins, existir um Campus da Universidade em Cametá “*é inviável*” do ponto de vista econômico, político e, principalmente, geográfico.

No início da implantação do Campus, o deslocamento de Belém até Cametá era feito apenas por rio, em barcos que saíam duas vezes por semana e, dependendo da maré, a viagem desconfortável durava de 10 a 12 horas. Esses barcos sem infra-estrutura e vigilância sanitária saíam do cais do porto sempre com superlotação. Os docentes da UFPA viajavam em uns cubículos do barco denominados camarotes, com camas-beliche de aproximadamente 50cm de largura por 160cm de comprimento, forradas por um pano de chita, cujo cheiro registrava a quantidade de passageiros que já haviam deitado sobre eles.

Com o surgimento na região de lanchas com motores potentes, abriu-se outra possibilidade de viagem com tempo menor, mas com sacrifício dobrado. Durante um ano, saiu-se de Belém rumo ao trapiche do rio Arapari em Belém, onde pegava-se uma lancha com capacidade para 300 pessoas.

⁸ - Expressão do caboclo quando chega tonto, com enjôo após viagem de Barco.

A mesma lancha transportava funcionários da Albrás Alunorte (Empresa de Alumínio), sediada no município de Barcarena, um dos grandes projetos da Amazônia, implantado pelo governo militar, professores, médicos, representantes de empresas e moradores da região tocantina.

Na lancha de dois andares, com bancos desconfortáveis, abrigam-se pessoas, malas jogadas umas por cima das outras, caixas contendo remédios e isopor com vacinas levadas por quem trabalha na saúde, caixa de livros por educadores, caixas com roupas, ventiladores, ferros elétricos, talvez para revender no comércio do interior, meninos vendendo guloseimas para quem não teve tempo de tomar café da manhã, pessoas dormindo sem notar o choro das crianças.

Aos poucos, percebe-se “o inferno em chamas em cima da água”. A marezia balançava a lancha, mas com o balanço há beleza, e a aparente calma do rio proporcionava uma ligeira tranquilidade, uma sensação de paz momentânea. A travessia do rio Arapari dura 45 minutos tempo, para que apite a sirene avisando da chegada, outra correria, parece o metrô na Sé de São Paulo às 18 horas, em cima do rio. Na descida da lancha, há vários meninos e senhores, inclusive idosos, esperando a lancha, e perguntam, “querem carregador até o carro?” Tudo parece ser natural, inclusive o trabalho infantil.

A continuidade da viagem é de ônibus e em péssimas condições, tanto o veículo como a estrada, em 1h30min chega-se ao município de Abaetetuba para embarcar em outra lancha-voadeira, desta vez rumo a Cametá, com capacidade para 100 pessoas sentadas em bancos totalmente desconfortáveis, por mais 4 ou 5 horas dependendo da maré. Este cenário fez parte do processo, quando se realizou a primeira pesquisa no município de Cametá, no período de 2001 a 2003.

Com o Projeto Alça Viária⁹, um novo meio de ir até Cametá foi estruturado, também usado no período de pesquisa, desta vez trabalhando neste estudo. Essa empreitada foi realizada nos intervalos dos créditos do curso de Doutorado, nos períodos compreendidos em julho de 2004 e janeiro, fevereiro, julho e agosto de 2005, janeiro e junho de 2006. Agora é possível ir a Cametá em 6 ou 7 horas, se não acontecer nenhum imprevisto.

⁹ - O referido projeto faz parte do SIP (Sistema de Integração do Pará). Esse projeto teve como objetivo implantar um sistema de infra-estrutura rodoviária moderna e segura próximo a Belém. O Projeto Alça Viária construiu 4 grandes pontes sobre os rios Guamá, Acará, Mojú e pequenas pontes em rios totalizando 91 km. O projeto defende em sua concepção o impacto no desenvolvimento econômico e social para o empreendimento, detalhes do projeto consultar o site. www.setran.pa.gov.br. acessado em 09/12/2005.

O Projeto Alça Viária, à medida que uniu os rios à estrada por intermédio das grandes pontes, facilitou o deslocamento. É evidente que não existe infra-estrutura mínima para atender os passageiros, não há sanitários nem local adequado para alimentação e, ao que tudo indica, isto não faz parte dos planos dos empresários de transportes rodoviário e fluvial da região para este momento.

Esta pesquisa começou em julho de 2004, quando se saía às 13h e 30min do Terminal Rodoviário de Belém, em um ônibus sem ar-condicionado, debaixo de um sol com temperatura de 35 graus. O carro passa pelo município de Marituba e, em 30min, entra em uma estrada dando a impressão de rasgar a floresta. As pessoas no ônibus comentam com certo espanto, “é o Projeto Alça Viária!” Às 14h, atravessa-se a ponte principal, são 1.976,80m por 12,40m de largura de comprimento de concreto sobre o Rio Guamá, lá embaixo, no rio, uma montaria¹⁰ parecia uma miniatura de bote deslizando sobre sua imensidão que, naquele momento, estava calmo, “mofino”, parecia adormecer com o calor.

Após 40min de viagem sobre a ponte, à beira da estrada asfaltada surgem as primeiras ocupações; umas 20 casas (pequeno povoado), muita queimada, e resistindo à maldade dos madeireiros, muitas árvores de Castanha do Pará e Uxi. Em 20 minutos, o carro passa pela segunda ponte sobre o Rio Acará e às 14h e 30min o carro atravessa a terceira ponte, é a do rio Mojú, com 68 metros, próximas desta avistam-se árvores de cedro.

Às 14h e 40min, o carro passa próximo à Vila do Conde, em Barcarena. Começam a aparecer as fazendas com significativa quantidade de cabeças de gados. Às 14h e 55min, passa-se por Abaetetuba e em seguida Igarapé-Miri, fechando o cinturão conhecido por quatro bocas (encontro dos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju).

Ao chegar ao rio Igarapé Miri, a travessia é feita de balsa, a qual suporta uns 3 ônibus e veículos pequenos, a mesma desloca-se com o apoio de um barco a motor empurrando-a, chega-se em 15min do outro lado.

O ônibus percorre a longa estrada de asfalto. Às 15h e 55min, chega-se ao Rio Meruí¹¹, a travessia é por balsa novamente. Chega-se ao outro lado do rio, onde há imensas toras de árvores derrubadas pela ação madeireira. As toras são amarradas a um rebocador por caboclos que mergulham para passar e ajustar a corda na madeira, são imagens corriqueiras da floresta.

¹⁰ - Pequeno bote, embarcação utilizada pelo ribeirinho que mora na beira dos rios da Amazônia.

¹¹ - Rio navegável e fundo. Uma semana antes desta viagem havia morrido afogado um rapaz. A proximidade do acidente com a circunstância da viagem provocou certa preocupação em todos os passageiros.

A cena acima pode ser remetida a Engels, quando, com muita propriedade, descreveu o sacrifício e mazelas sofridas pelos operários de um bairro inglês, em consequência do impacto negativo provocado pelo processo de industrialização. Aquele cotidiano parece que em nada mudou, apenas foi transferida a exploração capitalista para o interior da Amazônia, todos olhavam com naturalidade a água do rio levar e lavar tudo, até o direito e a dignidade das pessoas.

Enquanto o ônibus desembarcava da balsa, os passageiros se alimentam em casas onde são improvisadas tabernas nos pátios ou nas salas, nelas vendem água de coco e biscoitos e oferecem de brinde os sanitários, sem as mínimas condições de higiene e segurança.

O ônibus continua desta vez percorrendo estrada de piçarra e passa-se pelo distrito de Curuçambaba, um pequeno vilarejo, onde existe uma escola municipal onde trabalham egressos. Em seguida, chega-se ao distrito de Carapajó, à beira do rio, também tem uma escola municipal com um número maior de egressos ministrando aulas.

Em Carapajó, pega-se uma lancha que atravessa o rio em uma hora, chegando a Cametá às 18h e 10min. Este é, no momento, o caminho mais rápido para se chegar ao *locus* desta pesquisa, o que foi feito diversas vezes de 2004 a junho de 2007. Atualmente, a estrada encontra-se com 50% de sua extensão revestida de asfalto e os ônibus possuem ar-condicionado.

5 -Definindo a amostra.

Entende-se como amostra, certa quantidade de sujeitos selecionados dentro de uma população de egressos, levando em consideração características comuns que os agrupassem em uma população especial para o estudo.

A primeira dificuldade encontrada foi o fato de o Campus não ter registro de egressos por município. Diante dessa situação, construiu-se um banco de dados, tendo como fonte as atas de colação de grau, haja vista que as informações do DERCA e dos colegiados dos cursos são desconstruídas.

De posse das atas de colação de grau, solicitou-se o comparecimento no Campus de um egresso de cada turma, regular e intervalar, o critério que se utilizou para indicá-los foi

a representatividade destes junto aos colegas na época de estudante e seu potencial para fornecer informações confiáveis, a partir da memória deles sobre a sua turma.

O procedimento escolhido foi correto, uma vez que os egressos conheciam colegas de sua turma e de outros cursos também, informaram não só o município, mas a situação funcional, caso de óbito, egresso que não exercia a profissão e que se aposentou. Este contato positivo foi possível por se tratar de uma cidade pequena e pela familiaridade da pesquisadora no Campus.

Depois que foi sistematizada, em uma planilha, uma parte significativa da situação dos egressos e o município de origem, observou-se que 13 eram da turma de Ciências Naturais, cujos diplomados já haviam se aposentado, restando apenas uma na ativa, o que justifica o curso ter sido excluído do estudo. Desta forma ela conseguiu computar 23 turmas.

Observou-se que de 06 turmas de Letras as duas maiores totalizaram 84 egressos, nestas observou-se que 60% das turmas era formada por Cametaenses. Das nove (9) turmas de Pedagogia, checou-se as quatro (4) maiores, apontando que 60% dos egressos são do município de Cametá. Das quatro (4) turmas de geografia, foram analisadas duas (2) com maior número de alunos, o resultado apontou que 30% dos egressos são de Cametá e o restante dos demais municípios da região. O mesmo aconteceu com as turmas de História, das duas (2) turmas foram analisadas uma (1), apontando 28.5% de cametaenses. O inverso acontece com Matemática, foram analisadas as duas (02) turmas de egressos, dos 21 que colaram grau, 14 são de Cametá 65%.

Sendo eliminados os egressos oriundos de outros municípios do entorno do Campus, e os oriundos da turma de Ciências, ficaram *373 egressos que se constituiu em um universo da pesquisa*. O caminho de construção deste universo e a amostra encontram-se sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 3: Caracterização da Amostra

CURSOS	Total de Egressos	Egressos Cametaenses Universo	Amostra de 30%
Pedagogia	336	201	60 egressos
Letras e Artes	227	136	39 egressos
Geografia	46	14	4,2 egressos
História	29	08	2,4 egressos
Matemática	21	14	4,2 egressos
*Ciências	13	X	X
TOTAL	672 menos 13= 659	373	109,8=110**

Fonte: Dados construídos a partir das Atas de colação de grau, lista dos classificados nos Vestibulares e de um egresso de cada turma.

De posse do universo da pesquisa e da amostra definida, percebeu-se a necessidade do questionário como instrumento de investigação, uma vez que se trata de uma população de porte grande. Não seria fácil conseguir 110 questionários com egressos espalhados em todo o município que é atravessado pelo rio Tocantins, dividindo Cametá em duas partes, onde estão espalhadas cerca de noventa ilhas.

Na sede o município conta com sete distritos: o distrito-sede, com o mesmo nome, Carapajó; Curuçambaba; Joaba; Moiraba e Vila do Carmo e Vila do Tocantins, em todos eles encontramos egressos, para os quais aplicou-se *300 questionários, tendo retorno de 118* ultrapassando o pretendido, 110. Destes, fez-se a opção em trabalhar com 113, uma vez que se detectou faltarem páginas em 05 dos questionários.

6- Aplicação dos Instrumentos

6.1 - Questionário

Em 2001, após a eleição do prefeito Antonio Quaresma do (Partido dos Trabalhadores), a Secretaria de Educação adotou em sua metodologia de trabalho, conferências em que eram discutidas e aprovadas as diretrizes do projeto político-pedagógico da educação municipal. Houve a participação em todas as conferências de educação do

referido município, adotando-se estratégias de aplicação dos questionários. Uma vez que nelas seria possível contar com egressos da zona urbana e rural do município.

Para a experiência piloto de checagem do questionário como instrumento da pesquisa, ofereceu-se à prefeitura um curso de 30 horas em gestão da escola pública, tendo como público-alvo diretores de escolas e técnicos pedagógicos oriundos do projeto de interiorização. No decorrer do curso realizou-se a pré-testagem dos questionários com um público de 50 egressos. O resultado apontou para alterações em questões que não estavam claras, assim como na inserção de outras.

Na primeira Conferência de Educação, foi feita nova testagem, quando foram aplicados 70 questionários com retorno de 27. Foram observados alguns problemas no processo de aplicação desses.

1) Foi muito cansativo o preenchimento. Nos três dias de duração da conferência os egressos foram acompanhados e o retorno foi demasiadamente demorado;

2) Reclamação referente à extensão do instrumento;

3) Os egressos tinham receio de preencher o questionário;

Ao reexaminar o instrumento, chegou-se à conclusão que outras modificações deveriam ser feitas como:

- Não ser personalizado para que os egressos ficassem à vontade no preenchimento;
- Redimensionar as questões visando diminuir a extensão do instrumento;
- Não solicitar o salário do egresso. Essa foi uma das questões que mais ficou em branco.

Após a testagem, não foi possível mais encontrar os egressos juntos em eventos. Nas eleições de 2004, o prefeito não se reelegeu e o atual Sr. Antonio Waldoli adota concepção adversa à gestão anterior. Não havendo Conferências, voltou-se, então, a zero. Precisou-se ver formas de atingir os egressos, meios para aplicar e garantir o retorno dos questionários. As precauções tomadas foram as seguintes, para se obter sucesso na devolução:

a) Realizou-se o levantamento de todas as escolas e foram enviadas cartas solicitando reunião com os diretores, conversou-se com os professores que tiveram formação pelo projeto de interiorização que receberam o questionário.

b) Visitou-se duas rádios comunitárias que realizaram um programa de entrevistas sobre o assunto, quando foi convocada a população para informar aos egressos da UFPA no

município, sobre a existência da pesquisa, e que estes deveriam comparecer ao Campus para preencher o questionário e para depositá-lo em urna própria na sala da coordenação. A repercussão das entrevistas nos programas de rádio foi grande. Quando se chegava às escolas, a recepção era favorável ao trabalho, assim como nas ruas.

c) Houve visita de sala em sala no Campus, informando aos alunos que, caso tivessem parentes na situação de egresso, procurassem o Campus e participassem da pesquisa.

d) Também aconteceram visitas aos egressos de casa em casa, quando foram entregues os questionários com datas marcadas para a devolução.

e) Tratando-se do mês de julho, os egressos em férias visitam o único balneário com infra-estrutura para receber turistas: a praia da Aldeia. Debaixo de sol escaldante, foram entregues os questionários protegidos por uma capa de plástico. Os endereços foram anotados para garantir a devolução do instrumento posteriormente.

f) Visando atender os egressos da zona rural, onde não chega a transmissão radiofônica, foram enviadas cartas para a diretora e egressos com questionários. Este trabalho só pôde ser feito na saída do ônibus ou do barco para aquela localidade. A devolução foi marcada para o dia do pagamento dos professores, quando estes saem das Ilhas e Distritos para se dirigirem à cidade para ir ao banco.

7- Tratamento das Fontes

7.1- Documentos Oficiais

Para a construção deste trabalho vários documentos foram examinados a partir de leituras seqüenciais e destrinchados, procurando identificar no texto categorias, contextos e situações que ajudassem a responder a questão da pesquisa. Os achados foram anotados como elementos importantes de sustentação das evidências. Dentre os documentos destaca-se:

a) **I e II Planos de Desenvolvimento da Amazônia:** cuja análise centrou-se na percepção do diagnóstico educacional anterior à implantação da política de interiorização da Universidade na região, assim como a proposta educacional do governo militar contida nestes planos.

b) **Proposta de trabalho da coordenação de educação e desenvolvimento regional:** o manuseio da fonte teve como objetivo colher informações sobre a origem do Projeto de Interiorização.

c) **Relatórios das cinco etapas iniciais do Projeto de Interiorização:** análise do referido documento teve como objetivo conhecer a política em ação na tentativa de demonstrar a sua dinâmica no município de Cametá. Justifica-se esta fonte, pelo fato de ela concentrar ricas informações da ação da política nos *Campi* nas cinco primeiras etapas, destacando desde a viagem do docente até o seu retorno, detalhando aspectos de ordem pedagógica e não apenas a administrativa e a burocrática da política. Os relatórios deixam clara a concepção de avaliação que norteava as pró-reitorias: *a emancipatória*, recebendo à época forte influência de teóricos como Saul (1999) e de outros que levassem em consideração a presença dos atores envolvidos na interiorização no processo de avaliação das etapas.

d) **Resoluções e memorandos:** referentes à normatização do Programa de Interiorização, autonomia dos *Campi* e resultados de reuniões de fóruns sobre a interiorização.

e) **Plano de Desenvolvimento do município de Cametá:** onde foi encontrado o quadro educacional do município de Cametá, desde a década de 1960.

f) **Atas:** Referentes às reuniões do CONSAD e Conselho de Centro. Foram analisadas com objetivo de colher informações referentes à autonomia dos *Campi*. O tratamento dado às referidas fontes seguiram os seguintes passos:

I) Inicialmente, foram feitas várias leituras das mesmas procurando identificar nas atas a pauta das reuniões, as propostas, os participantes e seus posicionamentos.

II) Foi construída uma planilha (presente no II Capítulo) contendo o nome dos conselheiros, ausências justificadas ou não, a representação, as frequências das manifestações dos conselheiros, destacando o conteúdo das mais significativas.

8- Entrevistas

Cada entrevistado recebeu em um quadro sua numeração, visando manter o anonimato do mesmo, em seguida, detectou-se em suas falas o conteúdo das categorias que registraram maior frequência. Esse procedimento encontra-se no próprio texto desta pesquisa ou por intermédio de citações diretas com objetivo de sustentar evidências e categorias, como aparecem em todos os capítulos em especial no III desta pesquisa. O critério de escolhas dos entrevistados foi:

- a) **Coordenadores:** ter participado do projeto de Interiorização no contexto da implantação da política e ter conseguido ocupar o cargo em pelo menos 2 anos;
- b) **Egresso:** ter participado da 1ª turma de Interiorização ou ter sido representante de turma;
- c) **Funcionário:** ter participado do processo de implantação do Campus.

A referida pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro intitulado: “*Pelas águas do rio ela chegou: a UFPA no contexto da Interiorização*”, teve-se como objetivo discutir a Interiorização da Universidade Federal do Pará. Uma dimensão usada para tratar o assunto, foi compreender a relação entre *Estado e sociedade civil* no âmbito das Políticas Públicas do programa de interiorização na região Norte. Para essa empreitada, recorreu-se a uma análise teórica tendo Antonio Gramsci como referência importante.

Ainda no capítulo I, apresenta-se a categoria essencial do trabalho, os egressos, constituídos como sujeitos da pesquisa. E uma seção especial a tratar autonomia universitária dando destaque à decretada nos *Campi* da UFPA. O segundo capítulo intitulado: “*O Rio, a Cidade e o Campus da Universidade: a Interiorização da UFPA em ação*”, tem como objetivo apresentar a política de interiorização da UFPA no Plano da Ação.

Apresenta-se ao leitor a origem do projeto de Interiorização, autor/autores da concepção da política, como se implantou a Política de Interiorização da UFPA em Cametá e quais as dificuldades encontradas no processo. Para alcançar as respostas previstas na pesquisa foi construída a história do Campus do Tocantins em Cametá no contexto da política local, sem perder de vista a Interiorização no âmbito global.

O terceiro capítulo denominado: “*Com base no passado olhando a maré do presente*” tem três objetivos. No primeiro momento, apresenta-se uma reflexão teórica com pretensão de provocar o diálogo sobre a participação dos egressos do ensino superior em processos avaliativos.

O segundo momento do terceiro capítulo, de feição predominantemente empírica, consiste na apresentação dos resultados de um estudo realizado com os egressos da UFPA, do Campus do Tocantins, município de Cametá/Pará, no período compreendido entre 1992 e 2004. E o terceiro momento, fecha-se com a opinião da sociedade civil organizada e o poder público local sobre as repercussões da política de interiorização da UFPA em Cametá. Dessa forma, conclui-se o trabalho apresentando a síntese de seus achados e sugestões à Universidade Federal do Pará.

CAPÍTULO I

PELAS ÁGUAS DO RIO ELA CHEGOU: A UFPA NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO

As políticas ou os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes, morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude.
(DRAIBE, 2001, p. 26)

Este capítulo tem por objetivo discutir a Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA). Uma dimensão para tratar esse assunto é compreender a relação entre *Estado e sociedade civil* no âmbito das Políticas Públicas, para tal empreitada, recorreu-se a uma análise teórica sustentada em Antonio Gramsci. Partindo da compreensão de que o referido autor inovou, do ponto de vista conceitual, suas reflexões sobre o Estado como instituição, destacando em larga literatura a possibilidade da construção de um projeto político hegemônico de classe, a Sociedade Civil é para Gramsci um espaço da vida societal, onde grupos políticos, partidos e classes sociais disputam poder e hegemonia, travando no interior desta, a luta de classes. Tal concepção cunhada no Marxismo e ampliada por Gramsci justifica a opção pelo referido teórico.

Na presente seção, será possível dialogar com Gramsci, principalmente, no que diz respeito à interpretação conceitual e a função das categorias referidas acima. A literatura produzida por esse autor aponta a possibilidade de existir liame entre a estrutura estatal e a sociedade civil, onde o mercado poderá vir a ser um requisito extraordinário para que o Estado transfira a estas responsabilidades importantes, como a oferta de políticas públicas.

Pretende-se ainda compreender se a Interiorização da Universidade Federal do Pará como uma política institucional de cunho social, voltada para as populações carentes dos

municípios rurais do Estado, em especial para as de Cametá, cidade onde foi implantado o Campus do Tocantins-Cametá. A intenção geral é mostrar o projeto de Interiorização da Universidade Federal do Pará em dois planos.

a) No **Plano das Orientações**: plano das diretrizes, das normas e da política institucional refletida nos Projetos de Interiorização da UFPA.

b) No **Plano da Ação**: avaliar como se implantou e se concretizou a Política de Interiorização da UFPA, em Cametá; quais as dificuldades e embates dessa política; a importância histórica da cidade¹², como a política sobreviveu em um município isolado geograficamente.

É importante destacar o limite teórico metodológico existente na análise de políticas públicas nessa pesquisa, reflexo da complexidade de condicionantes de ordem social e estatal que influenciam na formulação, implementação, avaliação e reformulação das políticas. Partindo dessa constatação procurou-se prováveis respostas em autores que, além de Gramsci, ajudassem a ampliar o raio de apreciação sobre políticas públicas tal como ocorreu no processo de interiorização. Desta forma, é possível no decorrer do capítulo encontrar referência em Brandão Junior e Medeiros, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com experiências de pesquisa em administração pública. Para os referidos autores, a amplitude crítica das políticas públicas deve levar em consideração “explicações que procurem apreender as inter-relações entre o Estado, a sociedade, a política, a economia e as políticas”. (BRANDÃO JUNIOR; MEDEIROS, 1990, p. 05).

Trabalhar uma análise ampliada significa dizer que a sociedade civil e o modo de vida produzida no seu interior influenciam e são influenciadas pelo Estado e pelas políticas públicas. Esse ponto de vista sugere romper com várias divisões nas formulações críticas, principalmente no que diz respeito às visões dicotômica e antinômica sobre Estado.

A opção proposta proporcionará momentos de consenso e coerção, hegemonia e dominação, o moderno capital e formas tradicionais de sobrevivência, presentes no interior da Amazônia, em especial no município de Cametá.

¹² Sobre a história e o surgimento da cidade de Cametá, remete-se o leitor a importantes trabalhos como o de Victor Tamer, *Chão cametaense* (1998); Delza Maria de Carvalho, *Política de exclusão social* (1998), Danúsio Pompeu, *Evolução territorial e urbana do Município de Cametá* (2002), Mario Barbosa A Invenção da Cidade Invicta: Entre a ação e a memória do anti-cabano Padre Prudêncio e da Samaumeira como símbolo do orgulho cametaense, 1999. Entre vários trabalhos, destacam-se esses como importantes estudos que tiveram como objeto de análise algum aspecto relevante da cidade de Cametá ou ela própria.

1.1- Estado e Sociedade Civil: A Política de Interiorização da Universidade para os rios e florestas da Amazônia

Parte-se do pressuposto de que as políticas públicas são ações Estatais, ou não, destinadas a todas as esferas da sociedade. É importante ressaltar que se considera o Estado como ator principal e o responsável precípua na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação da eficiência das políticas no âmbito social.

Os canais de controle de uma política social por parte da população e a transparência das ações do Estado dependem da vinculação entre este e a sociedade civil. O grau desta relação poderá refletir na estrutura Estatal os desejos de democratização, assim como, poderá restringir ou ampliar o alcance e o controle das políticas públicas por parte da sociedade.

É importante ressaltar que existe inadequação e até mesmo conflitos no uso indiscriminado de conceitos como sociedade civil e espaço público ou esfera pública. Uma hipótese explicativa para tal conflito conceitual, principalmente, do conceito de sociedade civil, pode ser oriunda da luta pela ampliação da oferta das políticas públicas e a reivindicação da população por mecanismos de controle sobre as mesmas. Esta luta carrega no seu interior a diversidade de concepções e matizes de como vêm a forma de relação entre o Estado e a sociedade civil.

Há uma heterogeneidade nos movimentos reivindicatórios, dentre eles existem os Movimentos Comunitários, aos quais as Organizações não Governamentais (ONGs) aderiram. Essas abrigam atualmente uma característica considerável, transformaram-se em importante canal de representação junto ao Estado para efetivação de políticas de cunho social. Chama-se atenção também, para setores no interior da sociedade que defendem o mercado como ator a ser inserido em tal processo.

Observa-se uma pluralidade de práticas e conteúdo discursivo dos diversos atores sociais envolvidos nessa relação, o que pode provocar o que Duriguetto (2007)¹³ identifica como *campo de tensão*, ao se generalizar o uso dos conceitos, tendo como consequência as predominantes visões, percursos e formas práticas diferenciadas de sociedade civil,

¹³ Maria Lucia Duriguetto é autora do trabalho intitulado “Sociedade Civil e Democracia: Um Debate Necessário. Na referida obra, a autora recupera os conceitos de Sociedade Civil e Democracia e a articulação com projetos sociais desenvolvidos no Brasil a partir da transição Democrática. Orienta-se este trabalho como importante literatura na demonstração do Campo de tensão e uso indiscriminado dos conceitos das categorias mencionadas.

Para compreender esses percursos recentes e os presentes impasses, é essencial que voltemos ao debate sobre sociedade civil, um dos conceitos mais citados e, ao mesmo tempo, sem que cuidados maiores houvesse na precisão do seu sentido. Nessa perspectiva, refletimos sobre os diferentes significados e papéis atribuídos à sociedade civil, procurando perceber como projetos políticos opostos concebem esse termo e fazem uso prático dele. Pensamos que o debate contemporâneo acerca do conceito de sociedade civil e de democracia nos setores progressistas da sociedade brasileira tende a expressar uma fragilidade teórica com evidentes desdobramentos nas direções e/ou inserções prático-políticas. (DURIGUETTO, 2007, p. 26).

Seguindo o caminho de várias bifurcações sobre sociedade civil, encontram-se as formulações de Cohen e Arato (1992), que sistematizam um grande esforço sobre o conceito da categoria em questão. Segundo Duriguetto (2007), tais formulações buscam dar sustentáculo à concepção de uma sociedade civil distinta do Estado e da economia, sobrevivendo autonomamente. Tal interpretação se contrapõe à desenvolvida por Gramsci.

Historicamente, a expressão Sociedade Civil é de origem Aristotélica traduzida do Latim denominada *Komonia politike*, o que correspondia Comunidade Pública de Iguais, (COSTA, 2002, p. 36 apud COHEN; ARATO, 1992, p.84), nesta definição, Sociedade e Estado estavam fundidos, visão esta que permaneceu até o século XVIII.

Para os referidos autores, o conceito moderno de sociedade civil surge no contexto das lutas democráticas de oposição ao autoritarismo dos partidos estatais do Leste Europeu e no processo de luta pela democratização da América Latina (COHEN; ARATO, 2000, p.34).

No Brasil, a divulgação conceitual de *sociedade civil* está associada, segundo Costa (2002, p.55), à resistência ao regime autoritário, cumprindo esta a função político-estratégica, em consequência a expressão tornou-se atributo do não-militar, abrindo divisor de águas com o Estado (militar). Esta distinção deixou a categoria relegada a segundo plano, sendo utilizada como oposição ao regime. Desta forma, culturalmente o conceito adquiriu o significado de que os interesses da sociedade não estavam representados no espaço público, mas sim ditado pelas diretrizes do Estado, ação esta reforçada pelo regime autoritário

O movimento contra ditadura militar representou uma clara inversão dessa tendência histórica, na medida em que se revelou portador de um projeto político desencadeador de amplo consenso social, tendo sido articulado inteiramente fora – na verdade em oposição ao – do Estado. O atual projeto de sociedade civil, expresso conceitualmente na demarcação mais precisa dessa categoria, representa a continuidade do processo de desacoplamento da sociedade civil do Estado (Ibidem, p. 61).

O regime militar no Brasil atravessou a década de 1970 em pleno desenvolvimento, atingindo na década 1980 seu esgotamento, década caracterizada pela efervescência política da sociedade civil, e culminou com eventos internacionais que transformaram a história mundial com a queda do socialismo no Leste Europeu e a crise do Estado de Bem-Estar Social. Tais fatos demonstraram uma reflexão sistematizada por Gramsci, a de que a hegemonia não é apenas uma prerrogativa do Estado e sim pode ser conquistada pelos Movimentos Sociais, a ponderação feita por este autor inaugura na ciência política brasileira uma nova forma de abordar o conceito de sociedade civil,

Ainda no período militar se articula teoricamente uma linha marxista de interpretação do conceito de sociedade civil, fundada numa interpretação estrita da concepção gramsciana. Parte-se do suposto de que Gramsci, mesmo demonstrando que a hegemonia não é conquistada apenas por intermédio da coerção estatal, mas antes de tudo no âmbito da sociedade civil, não nega a premissa fundamental marxiana da materialidade genética da superestrutura, incluindo-se nela a sociedade civil (Ibid, p.56).

Esta pesquisa supõe um conceito de sociedade civil que traz no seu bojo a idéia de liberdade frente ao Estado, ao mesmo tempo resguardando as tensões e os conflitos gerados por interesses existentes no sistema social. Tais interesses, muitas vezes, têm posições opostas ao ideal de participação democrática, solidariedade e, em outras vezes, buscam o fortalecimento das relações no âmbito da dimensão privada (econômico), fortalecendo o projeto burguês do Estado moderno. Neste sentido a reflexão sobre a sociedade civil tendo base conceitual em Gramsci reconhece que o Estado e a sociedade civil estão no mesmo espaço, superestrutural,

[...] o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de privados) e o da sociedade política ou Estado, que corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade é aquela de domínio direto ou de comando, que expressa no Estado e no governo jurídico. (GRAMSCI, 1988, p.10).

O conceito acima evidencia o vínculo de Gramsci com o campo marxista, apesar deste não trabalhar com o mesmo conceito de sociedade civil contido nas elaborações teóricas

de Marx que o situa na infra-estrutura econômica. Gramsci se socorre das análises de Marx, mas dá um novo significado a elas,

Gramsci não nega as descobertas essenciais de Marx, mas as enriquece, amplia e completa no quadro de uma aceitação plena do método do materialismo histórico, interpretado à luz das novidades próprias da realidade que tem diante de si. (LIGUORI, 2007, p. 41).

Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere* (1989), assinala que a estrutura e superestrutura apesar de manter unicidade, resguardam autonomia frente à realidade. Em Marx, a sociedade civil é o lugar onde se travam as relações de ordem econômica, de produção e reprodução da base material, no qual acontece o intercâmbio concreto entre os homens. Para Gramsci, a sociedade civil é o lugar onde se situam os sindicatos, as associações políticas e culturais, às quais Gramsci denomina de “organismos privados”, para diferenciá-las do Estado e seu poder político. Gramsci pensa na relação da sociedade civil e Estado a partir do próprio Estado, mas ambos, Marx e Gramsci, não percebem a sociedade civil somente como o reino do consenso, da democracia plena,

[...] a história da sociedade civil, para Gramsci, é história do domínio de alguns grupos sociais sobre outros, sendo a trama da hegemonia feita sempre, também, de subordinação, corrupção, exclusão do poder, é a história da luta de classes. (LIGUORI, 2007, p. 46).

A reflexão aqui exposta rejeita a concepção *restrita* de Estado e como consequência uma sociedade civil limitada, concepção formulada inicialmente por Marx e Engels, os quais consideram o Estado como o poder político organizado da classe dominante para garantir seus interesses, é um *comitê gerenciador dos negócios da burguesia*¹⁴.

Neste trabalho o Estado será visualizado como aquele que tem um papel ampliado, a partir das formulações sistematizadas por Gramsci sobre o Estado moderno. Segundo Brandão Junior e Medeiros (1990), a concepção restrita de Estado é também denominada de *dicotômica*, pois nela o Estado é visto como exterior aos Movimentos Sociais, esta concepção sofreu forte influência de Hegel, mas é do raio de ação do Liberalismo e do Leninismo que esses autores fortificam essa análise,

¹⁴ A esse respeito, ver *Ideologia Alemã* (1993) e *Manifesto do Partido Comunista* de Karl Marx e F. Engels (1998).

O liberalismo via no Estado um conjunto de instituições neutras e exteriores à sociedade e, exatamente por ser neutro e exterior podia arbitrar interesses e preferências de uma forma plural e democrática. O Leninismo, por sua vez, via no Estado, uma essência burguesa que deveria ser tomada e substituída por outra essência, a proletária. A sociedade deveria organizar-se fora do Estado para tomá-lo. (BRANDÃO JUNIOR; MEDEIROS, 1990, p. 19).

A reinterpretação Gramsciana introduz o conceito de Estado Integral (sociedade civil + sociedade política), o que para Brandão Junior e Medeiros “a redescoberta da idéia Weberiana da imbricação dialética entre estruturas de autoridades e estrutura de solidariedade vão permitir a crítica a visão dicotômica do Estado” (Ibidem, p. 19).

Desta forma, Gramsci não eliminou o caráter de classe e repressor do Estado, mas acrescentou novas características às apreciações marxistas e criou um novo conceito de Estado, fundindo sociedade civil e sociedade política no interior da superestrutura. É na sociedade política que a classe dominante mantém seus aparelhos repressivos, seja pela força ou por intermédio da legislação. Para Coutinho (2006) a originalidade de Gramsci está na ampliação do conceito de Estado.

O Estado não é mais apenas a representação dos interesses da burguesia “mas é também o resultado de um equilíbrio dinâmico e mutável entre classes dominantes e classes subalternas, em que essas últimas conseguem (ou podem conseguir) implantar posições de poder no seio dos aparelhos do Estado” (COUTINHO, 1996, p. 64).

Trabalha-se com a tese, de que o Estado não é só um produto do autoritarismo e a interiorização das universidades na Amazônia é um exemplo disso, sua concepção brotou no interior do projeto educacional do regime militar, mas a sociedade civil e vários intelectuais da universidade demonstraram sua força contrária à coerção contida na proposta educacional do projeto desenvolvimentista na região, dando novos rumos à política, acoplando outra concepção educacional, que ao longo dos 21 anos de interiorização vem disputando a hegemonia de um projeto de sociedade solidária e fraterna.

Essa visão de um Estado mutável e dinâmico é denominada por Brandão Junior e Medeiros de perspectiva *antinômica*, a qual concebe o Estado com ação simultânea, ora como pacto de dominação, expressando os interesses de classe em dada correlação de força, e em outro momento configura-se em uma organização, ”como um conjunto de instituição que materializa os campos estratégicos da luta de classes e das clivagens sociais e territoriais,

dentro da natureza intrínseca do Estado enquanto mediador de conflitos”. (BRANDÃO JUNIOR; MEDEIROS, 1990, p. 20).

O Estado para agir como árbitro ou mediador de conflitos precisa se revestir de várias faces em diferentes momentos ou conjunturas históricas, veste a face do consenso e, dependendo da necessidade, usa a força coercitiva. Quando o Estado representa os interesses de *todas as frações do bloco do poder* está agindo, como diz Marx e Engels, como comitê executivo.

Uma segunda face diz respeito a mediador de interesses de *algumas frações* do bloco do poder ou de *algumas frações da classe subalterna* como procurador e representante dos interesses em conflito. A capacidade de perceber que em diferentes momentos predomina uma das referidas faces é o mérito da contribuição teórica dos que defendem a visão ampliada ou antinômica do Estado capitalista.

Observando o Estado brasileiro, é possível trabalhar com a hipótese de que o mesmo tenha *autonomia relativa* junto às classes sociais, pois consegue representar ora a primeira, ora a segunda face fazendo com que sua ação não se restrinja a instrumento do bloco no poder. Desta forma, o Estado no Brasil, segundo Brandão Junior e Medeiros,

É também a razão pela qual ele pode misturar e dosar a sua função de apoio e suporte ao processo de acumulação capitalista (função instrumental que defende interesses capitalistas), com a sua função de procurar meios de legitimação e de manutenção da coesão social (função não instrumental que defende interesses mais coletivos a curto e médio prazos para garantir, em longo prazo, a defesa de interesses particulares pela própria manutenção do sistema capitalista).

Isto também significa dizer que este entendimento do Estado assume o pressuposto fundamental de que ele não é antagônico em relação à sociedade civil, vista não como a população em geral (ou o povo), mas como as *forças sociais organizadas* que participam – liderando ou sendo lideradas – do pacto de dominação. Neste sentido, a sociedade civil é incluída no Estado (ou sociedade política), formando o que Gramsci chamou de “bloco Histórico”. (1990, p. 21).

No Brasil, o regime militar estabeleceu uma relação entre a sociedade civil e o Estado a partir da dominação violenta, caracterizando-se pelo monopólio da força. No processo de resistência ao regime, entidades de classe e partidos de oposição ao regime militar buscaram alcançar o consenso social em torno de alguns objetivos, por intermédio de alguns

atores sociais, tinham formas de organização e poder de mobilização contestatória, objetivando uma sociedade democrática,

A existência de atores sociais em conflito e sua clara confrontação pública são elementos indispensáveis de uma sociedade civil forte e bem constituída. Podemos dizer que, em boa medida, são a sociedade civil. Geram a dinâmica indispensável em toda verdadeira democracia. Sem atores coletivos, coerentes, bem organizados, dotados de uma ética própria, capazes de representar e defender seus próprios interesses no âmbito público, sem conflitos definidos que possam ser canalizados e resolvidos, repito o que já disse: não há “povo”, mas simples “massa”, multidão atomizada de interesses individuais (RESTREPO, 1990, p. 83).

Os Movimentos Sociais de oposição ao regime autoritário foram importantes para o esgotamento deste e se constituíram no que Restrepo (1990) denomina de atores sociais coletivos, uma vez que estes foram sujeitos de suas ações configuraram um novo espaço público, com base política de sustentação sem haver necessidade de porta-voz.

A ebulição política registrada, nas décadas de 70 e 80, foi fruto de alguns Movimentos Sociais e entidades organizadas como a União Nacional dos Estudantes (UNE), sindicatos, como a construção da Central Única dos trabalhadores (CUT), setores da Igreja Católica, com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o nascente Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, com inspiração em Paulo Freire e os Movimentos Sociais, como o dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e outros. Tais entidades de classe tinham identidade democrática e representavam interesses populares organizados, esses movimentos,

Apesar de nunca terem sido hegemônicos, nem mesmo naquele período, os discursos populares que apareciam publicamente neste cenário desempenharam papel inquestionável tanto na pressão pela abertura do regime militar, quanto no contexto que se seguiu à queda da ditadura (FELTRAN, 2006, p. 372).

Para essa pesquisa, é importante destacar a ação do regime militar brasileiro em uma das regiões que foi palco da relação mais tensa entre Sociedade Civil e Estado: a Amazônia brasileira, cenário da presença mais viva da intensificação entre o capital nacional e internacional, tendo na implementação dos *grandes projetos*, na região, uma das ações mais coercitivas do Estado autoritário.

Os governos militares tentaram implementar no país e, em especial na Amazônia, os acordos originados para reorientação da economia do Capitalismo moderno e industrial. A aliança celebrada entre setores do Estado brasileiro colocou o Brasil na fase denominada de desenvolvimentista com o discurso da integração as regiões mais desenvolvidas do Sudeste e Sul do país.

A Amazônia foi espaço de intensa ação autoritária do Estado respaldada no discurso da ocupação, integração e segurança nacional. Pinto (1987), ao analisar as diferentes fases do Estado Nacional na Amazônia, afirma ser este o padrao da região que garantiu a presença do capital internacional no Brasil por intermédios de várias instituições, entre estas a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM),

O discurso de Médici delineava os novos rumos que o governo estava tomando, já agora com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), que substituiu a SPVEA em 1966, mas só consolidaria sua estratégia a partir da década de 70. A nova Superintendência seguiria fielmente o planejamento traçado de Brasília, demonstrando fidelidade burocrática a determinações partidas de fora para dentro e de cima para baixo (PINTO, 1987, p. 06).

Ocupar a Amazônia era a meta orientadora do planejamento dos militares, numa aliança entre as oligarquias da região e frações nacionais do capital beneficiadas por acordos, concessões, incentivos e isenções fiscais por parte do Estado, o que atraiu grandes empresas do Sul, Sudeste e fora do país, ainda Pinto (1987) afirma que os efeitos dessa política de incentivos foram drásticos para a região,

Os efeitos da política de incentivos fiscais sobre a concentração da propriedade da terra, a indução ao conflito fundiário, ao despovoamento, a monocultura da pastagem, à pecuária de corte, a devastação ecológica e à manutenção de um permanente clima de tensão social no interior já são suficientemente conhecidos (Ibidem, p. 07).

A política de ocupação da Amazônia, conforme Alves Filho (2000, p.50), teve o estímulo governamental e como base fundamental quatro questões:

Em primeiro lugar, a necessidade de processar a acumulação de capital, aplicando o excedente em atividades produtivas nas grandes metrópoles do mundo. O autor chama atenção para o fato de que a política de valorização da Amazônia nada mais é que a política de

valorização do capital. Em segundo, transformar a Amazônia em área fornecedora de produtos primários, visando a abastecer o mercado externo e interno. Em terceiro lugar, objetivando o mercado internacional, foi incentivada a produção da carne bovina e, finalmente, fazer da Amazônia um mercado promissor de consumo de produtos manufaturados do Centro-Sul do país.

Com o incentivo fiscal do governo subsidiando empreendimentos na região, foi salvaguardado o latifúndio e a concentração de renda e terra, uma política sem consideração às populações tradicionais da Amazônia, as quais sobreviviam da lavoura como pequenos grupos que desenvolviam a agricultura familiar, índios, negros das comunidades quilombolas e posseiros. Essas populações entraram em confronto direto com as empresas expropriadoras, e o Estado em clara tentativa deste garantir uma política modernizadora em favor do latifúndio que, segundo Alves Filho,

O novo modelo transformou a burguesia em proprietária de terra e ávida expropriadora, contribuindo para o surgimento de categorias sociais excluídas e excedentes que migraram para outras áreas, dentro da própria Amazônia ou deslocaram-se para os centros urbanos, engrossando os cinturões de miséria das periferias. As populações expulsas de suas terras foram tratadas como invasoras, delinquentes, e pior, sem quaisquer possibilidades de inserção na nova ordem econômica, a ordem dos grandes empreendimentos. (2000, p. 51).

O crescimento econômico proclamado pelo governo militar não se refletiu em desenvolvimento efetivo na Amazônia. As ações do Estado foram tímidas em relação à grandeza e diversidade da mesma, principalmente o espaço rural, pensado como local puramente para atividade agropecuária e a mata um recurso natural importante, foi derrubada indiscriminadamente, e nada contribuía para melhoria da qualidade de vida da população.

O Campo na Amazônia tem dinâmica própria e seu recurso produtivo necessita de políticas públicas voltadas para o melhor aproveitamento do seu potencial produtivo, como a proteção das nascentes dos rios e reservas naturais extrativas. A mata tem uma riqueza natural, mas não pode ser explorada como uma empresa, Souza, ao analisar a educação do Campo na Amazônia, diz que essa região tem peculiaridades próprias,

A Amazônia com suas características particulares é um grande desafio para humanidade. A necessidade de melhor conhecê-la e de aproveitar sua enorme riqueza biológica e social, de maneira a não destruí-la, de modo irreversível, impõe um esforço coletivo e individual, institucional e dos diferentes segmentos da sociedade, em especial aqueles que ocupam territorialmente a região, para que as relações políticas assumam orientações voltadas para a garantia de diferentes dimensões de sustentabilidade desde a especificidade dos ecossistemas da região até os desdobramentos econômicos, sociais e culturais que intentam assegurar a dignidade de largos segmentos que não tem suas condições básicas de vida asseguradas. (SOUZA, 2006, p.179).

O interior da Amazônia, ainda tem sua estrutura política assentada na aristocracia rural, no coronelismo, os quais exercem o poder político em quase totalidade dos municípios, atuando inclusive na gestão pública, usufruindo das benesses dos cargos. Na maioria dos municípios, detecta-se uma sociedade civil frágil, como na maioria do interior do país, com uma população dispersa, com baixo nível organizativo e problema de comunicação em função das dificuldades geográficas e de acesso ao seu interior. Tal cenário é propício ao controle político por pequenos grupos à improbidade administrativa e à violência no campo.

O Estado, após o golpe militar de 1964, optou no Brasil e principalmente na Amazônia por uma política coercitiva impossibilitando a interação e diálogo entre sociedade civil local e Estado. O governo militar centralizador sufocou, pelo menos por mais de uma década, as organizações da sociedade civil na região, colocando sob seu domínio aparelhos privados de hegemonia como: sindicatos, partidos, imprensa e as escolas meio de controle do sistema educacional, do qual faz parte a Interiorização da Universidade na Amazônia.

A escola desempenhou hegemonicamente importante papel de “aparelho ideológico” na Amazônia. A Política Educacional implementada pelas Leis 5.540/68 quando reformou a Universidade e a Lei 5.692/71 para o Ensino de 1º e 2º graus, foram expressões do interesse dos grupos autoritários em transformar o sistema educacional ajustando-o a um projeto desenvolvimentista.

No âmbito da sociedade civil, ou seja, no terreno da disputa ideológica, o governo fortaleceu ou criou instituições que organizaram ideologicamente o regime. Uma das instituições ideológicas foi o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e outros tiveram suas ações intimamente ligadas à sociedade política, recebendo inclusive estimável financiamento para desenvolver atividades atreladas ao regime autoritário, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), ao qual coube a responsabilidade de organizar reuniões,

estudos e seminários com objetivo de subsidiar gestores para uma política educacional aderente ao projeto autoritário.

Dreifus (2006) descreve a estrutura política dos interesses do capital nacional e internacional, associada na formulação de um bloco civil e militar com intelectuais orgânicos recrutados no empresariado, na tecnoburocracia na oficialidade militar que ajudaram intelectualmente na formulação de um projeto modernizador e conservador.

O IPES organizou junto com o MEC as famosas Conferências Nacionais de Educação, estas significaram o fórum mais privilegiado da política educativa militar, e foi justamente neste espaço que começou a brotar uma das grandes contradições do regime. O *questionamento* dos interlocutores considerados fiéis ao governo à proposta educacional executada. Esse conflito que exigia a negação da política educacional imposta nada mais era que o germe da exigência do seu contrário, uma nova proposta educativa.

Entre 1965 e 1968, quatro Conferências foram organizadas, à exceção da quinta impedida pelo próprio governo, por temer aflorar no seio da mesma as divergências dos próprios dirigentes “confiáveis” sobre a política educacional implementada.

A educação, enquanto prática social e fazendo parte das relações travadas no interior do capitalismo, é contraditória. O processo educativo inclui a elaboração do saber, do conhecimento aprimorado, transmite valores, crenças e idéias veiculadas a partir de diretrizes das políticas educativas, sendo o saber elemento importante no processo de gestão do modo de produção capitalista, uma vez que o mesmo será intencionalmente voltado para a produção, veiculando valores para um foco determinado.

O saber como componente fundamental do processo educativo, conduz a uma ação pedagógica com base no conhecimento anterior que em contato com a realidade social se transforma em conhecimento novo, que entra em contradição com a própria sociedade capitalista, Cury (2000) diz que este saber nasce do fazer e de fazeres diferentes e contraditórios

O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o torna instrumento de *crítica das armas*, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a posição entre o saber do dominante e a posição do dominado. Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. (p.71).

Na Amazônia a mobilização social cresceu com a mudança de direção política dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), Colônia de Pescadores, Movimentos de Mulheres Trabalhadoras no Campo e na Cidade. Tais Movimentos fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e por partidos de esquerda como o Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o PT, traziam em seu bojo o desejo de democratização das instituições do Estado, além de influenciar nas políticas públicas de saúde, moradia e educação, em especial o acesso ao ensino superior.

A demanda pelo Ensino Superior é crescente, sobretudo, no interior, onde ainda persiste o baixo índice de recursos humanos qualificados e um quadro significativo de professores leigos.

É no interior da Amazônia que se concentrou a importante frente de oposição ao regime militar como a guerrilha do Araguaia¹⁵, assim como o registro do maior número de mortos e desaparecidos pela ação militar na região, que transformou vários municípios em área de segurança nacional como Marabá e Santarém no Pará. A idéia de ocupação, integração recrudescer como estratégia de controle do espaço geopolítico.

É na fase mais dura do regime autoritário que a UFPA inicia a Política de Interiorização do Ensino Superior no Pará, conforme resolução nº 39, de 14 de outubro de 1970, que autoriza o Centro de Educação (CED) a “criar núcleos de educação em Santarém e Macapá para realização do Curso de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo”.

É importante ressaltar o pioneirismo da UFPA, em especial do Centro de Educação que além do Campus de Belém estendeu suas atividades até o município de Benevides no Pará, no processo de Interiorização das Licenciaturas Plenas no interior da Amazônia. Suas ações, mesmo isoladas, excederam o Pará.

Tal ação é registrada no documento intitulado “A Universidade Federal do Pará: Centro de Educação e a Capacitação de Recursos Humanos”, proveniente da coordenação dos cursos de Graduação e convênio do Centro de Educação, tendo a frente o técnico Jair Gomes de Araújo que justifica na referida fonte a importância do Centro de Educação no processo

¹⁵ Movimento de luta armada formado por jovens estudantes proveniente da região Sul e Sudeste do país. A guerrilha tinha como objetivo na região criar um foco de resistência a ditadura militar. O critério tático de escolha da Amazônia para implementar o foco de resistência levou em consideração por parte dos guerrilheiros, ser a floresta uma importante aliada ao proporcionar obstáculos a força militar. Melhores detalhes consultar: ALVES FILHO. A. dos S. A Política dos Governos Militares na Amazônia (1964 – 1985). In: **Pontos de História da Amazônia**. Volume II. ALVES FILHO. A.; SOUZA JUNIOR. A. de; BEZERRA NETO. J. M. Paka – Tatu, 2000. Belém – Pará e DURBENS N. **A Guerrilha do Araguaia**.

interiorização das licenciaturas e a criação de núcleos de educação, “contou-se com núcleo de educação em Santarém (com extensão em Belterra), Castanhal, Bragança, Cametá, Macapá-AP, Rondônia (com extensões em Guajará- Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno, Ariquemes, Vilhena), Roraima e Abaetetuba-PA” (UFPA, 1993, p. 02)

Essa ação extensionista tem sua origem nos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias (CRUTAC), criados em 1965 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com objetivo de promover estágios aos estudantes em área rural supervisionado por docentes e técnicos.

A proposta idealizada pelo reitor da UFRN Prof. Onofre Lopes da Silva foi ampliada para o resto do Brasil, por intermédio do Decreto Lei 916/69. A concepção extensionista do CRUTAC era de que a Universidade tinha a responsabilidade de levar a população carente não só a orientação em termos de saúde, mas educação cívica, sanitária e planejamento urbano ao povo carente.

O MEC, na época, estava sob o comando do coronel Jarbas Passarinho, que deu total apoio aos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária e, em 1969, segundo o *Brasília em dia* (2007) o governo ampliou o projeto criando a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), órgão interministerial (educação, interior, agricultura, saúde, trabalho e previdência social), com a finalidade de expandir a proposta para o Brasil.

O referido projeto tinha também caráter ideológico, uma vez que o Estado por intermédio do governo militar, visava manter no interior da Amazônia estudantes universitários em trabalhos de extensão, longe da mobilização política de oposição ao regime, em uma clara tentativa de desbaratar o Movimento Estudantil e a UNE.

A proposta de extensão do CRUTAC era equivocada desde a sua concepção de extensão universitária, o próprio idealizador do projeto Prof. Onofre Lopes tinha o entendimento que o papel da extensão universitária era de levar conhecimento ao “povo desprovido de saber, de educação”, etc. o que Freire (1992) denominou de visão extensionista¹⁶. Nesta concepção a população é vista como inferior,

¹⁶ Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação* analisa de forma crítica o papel da extensão desde o sentido, contexto e significado desta palavra. Um dos sentidos analisados por Freire é de que extensão indicaria a ação de “estender algo à”, de transmitir alguma coisa a alguém que não tem, que é carente de algo, transformando a extensão em prática extensionista, onde o trabalho é “ tentar fazer com que aqueles substituam seus conhecimentos, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são conhecimentos extensionista” (1992, p. 24).

E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àquelas que são objetos de tais ações. Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto; que a extensão é educativa (p. 22).

A visão elitista de extensão universitária propagada pelos governos militares contribuiu não só para disseminar o preconceito contra o homem e a mulher amazônida, como também aprofundou a cisão entre campo e cidade. Tal concepção cultivou no imaginário das pessoas uma visão estereotipada de que a população rural não tem cultura, seu trabalho no campo carece de aprimoramento ou planejamento, cabendo ao intelectual com sua cultura erudita orientá-lo.

Souza a esse respeito diz que a compreensão é oferecer uma educação pobre para os pobres do campo,

A compreensão do passado permite perceber que as tais questões aumentam e se diferenciam ao se observar as escolas localizadas nos meios urbano e rural. Afinal o rural sempre foi visto como o lugar que não precisa de grandes investimentos, pois para trabalhar a terra, cuidar de animais, pescar, tirar os produtos da floresta, não envolve muito conhecimentos. A educação a ser dada não requer muita preparação, nem muitos recursos, nem muita qualidade e atenção (p. 180).

A década de 1980, é sacudida por forte mobilização social, o regime militar chegou à exaustão em 1986, a sociedade brasileira continua o processo de construção da democracia, de nova concepção de mundo e cidadão. A independência dos Movimentos Sociais frente ao Estado e seu aparato organizativo refletiram na sociedade e nas instituições como a universidade, quebrando paradigmas em termos de cultura, saúde e educação. Neste processo de mudança paradigmática no âmbito epistemológico, brota também uma nova concepção de extensão universitária, construída no interior de diversos fóruns, inclusive institucional como o Fórum de Pró - Reitores de Extensão.

O MEC e o Fórum de Pró-Reitores de extensão das Universidades Públicas construíram o Plano Nacional de Extensão lançado inicialmente em 1999, o mesmo foi elaborado pela Coordenação Nacional do Fórum, gestão 1998/1999. O referido plano apresenta o conceito, a concepção e princípios básicos de extensão universitária, o que se contrapõe frontalmente a proposta do CRUTAC. A nova concepção de extensão rompe com o

assistencialismo passando a questionar as ações desenvolvidas pela própria extensão, esse processo construiu um novo conceito de extensão, que segundo plano nacional,

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001, p. 04)

A concepção de extensão universitária atual possibilita imprimir uma nova face à universidade brasileira fazendo-a capaz de promover mudança na sociedade. Tanto a concepção como seus instrumentos amadureceram, foram aperfeiçoados e a universidade pública brasileira se apresentou com nova roupagem para dialogar com a sociedade.

A breve análise da atuação do Estado na Amazônia e o comportamento da sociedade civil frente às investidas do mesmo têm como objetivo alicerçar a reflexão sobre os dois primeiros momentos da interiorização das Universidades na região.

O primeiro momento tem sua origem vinculada à proposta do Estado Desenvolvimentista, localizando no CRUTAC e nos *Campi* Avançados a gênese da política, sendo a UFPA, por intermédio do Centro de Educação, sujeitos importantes do referido processo. O segundo momento situa-se no bojo da “Nova República” com a articulação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Amazônia brasileira em torno dos Projetos Norte de Interiorização (PNI). O I PNI (1986 a 1989), o II PNI (1994 a 1997) e o III PNI (1998 a 2001).

Destaca-se que a partir do governo Fernando Henrique, a interiorização sofreu influência da reformulação da Constituição Federal publicada em Diário Oficial da União em 13/07/1996, com a denominada emenda 14, a qual estabeleceu o FUNDEF (Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério).

O FUNDEF permitiu que os prefeitos firmassem convênio com as universidades, com objetivo destas oferecerem aos docentes das redes de ensino municipal a formação de professores em ensino superior, o qual modificou o formato implementado no projeto de interiorização tradicional.

As Universidades da Amazônia, em especial a UFPA, anteciparam-se a própria Constituição Federal de 1988, que no Caput do artigo 60 da primeira versão dizia que, nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição as IFES deveriam descentralizar suas funções com o objetivo de atender cidades com maior densidade populacional que era em média de 60 mil habitantes. Esse artigo, em antes de completar 10 anos de constituição, sofreu alteração pela emenda 14/1996 que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A modificação no artigo 60 ficou assim constituída,

Art.60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a 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.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional. (BRASIL, 1988, p. 200).

Com a emenda 14 em vigor, o governo federal passou a contribuir financeiramente com os municípios proporcionando várias prefeituras a utilizarem o referido recurso em formação de professores. Vários convênios foram firmados entre gestão municipal e universidades desencadeando o terceiro momento da Interiorização¹⁷, o que não será abordado neste trabalho.

1.2 - Estado e a Gênese da Política de Interiorização da Universidade na Amazônia: O Primeiro Momento do Projeto

Analisando o I e o II Plano de Desenvolvimento da Amazônia (PDA) concebidos nos períodos (1972 a 1974 – I PDA) e (1974 a 1979 – II PDA), observou-se que o município de Cametá encontrava-se sob a direção do então prefeito Alberto Moia Mochel, um forte

¹⁷ Esta terceira fase da Interiorização não será analisada neste trabalho em função do Campus da UFPA em Cametá não ter realizado junto com a prefeitura local convênios para oferta de licenciaturas. Destaca-se que nesta fase o PNI na forma tradicional foi quase que extinto, passando a UFPA ofertar licenciaturas especificamente para professores da rede de ensino fundamental com vestibular próprio.

aliado do regime militar na região tocantina, a qual sofreu impactos negativos das ações previstas nos PDAs.

Na elaboração do I PDA, o governo militar assumia que uma das características fundamentais do planejamento de uma região era sua dinamicidade, o que só seria possível em regiões povoadas, o que não acontecia na Amazônia, segundo o plano, “a Região Norte esteve durante três séculos e meio isolada principalmente do Sudeste brasileiro. A mudança deste quadro de isolamento tem iniciado só na década de 60, com abertura das rodovias – Belém-Brasília e a Brasília-Acre. (I PDA, 1971).

No PDA, quem fala é o governo militar brasileiro apresentando uma análise da dificuldade da região amazônica, em acompanhar o ritmo de desenvolvimento de outras regiões do país, a causa de tal situação, segundo o Plano, residia nas dificuldades detectadas em todos os níveis do sistema escolar.

Tanto que em 1970 e 1971 foram realizados o I e o II Colóquios Regionais de Educação, respectivamente, nos quais foram apresentados os diagnósticos educacionais no período de 1960-1970, essa análise está presente no PDA assim constituída:

- Elevado percentual da população de 7 e 14 anos fora das escolas, alto índice de analfabetismo, incapacidade da rede de ensino atender a demanda escolar, evasão escolar e currículos inadequados.

- Baixa qualificação do corpo docente, principalmente na área rural onde apresenta número significativo de professores leigos, assim como o deficiente e insuficiente estabelecimento de ensino.

- No que diz respeito ao ensino superior o plano sentencia as Universidades de oferecerem ensino desvinculado da realidade regional. A construção do quadro abaixo para efeito de análise sintetiza o diagnóstico e as diretrizes dos PDA. Nos referidos planos, é possível perceber duas categorias mais presentes na proposta educacional do governo militar: o *desenvolvimento* e a preocupação com a *formação* de profissionais da área educacional.

Quadro 4: Educação no I PDA

DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL ¹⁸	DIRETRIZES
1- População de 7 aos 14 fora da escola.	1- Coordenação e conjugação de esforços dos órgãos federais, estaduais, municipais e instituições locais.
2- Taxa elevada de Analfabetismo.	2- Manutenção da filosofia do PNE ¹⁹ na distribuição de recursos do FNDE.
3- Rede de ensino insuficiente para atender a demanda.	3- Estudos e pesquisas sobre evasão, repetência e avaliação escolar.
4- Elevado índice de Evasão Escolar.	4- Reestruturação das Secretarias de Educação dos Estados que compõem a Região Norte.
5- Currículos inadequados.	6- Reestruturação dos órgãos educacionais dos municípios.
6- Desvinculação das Universidades em relação à realidade regional.	7- Reformulação metodológica e pedagógica do curso normal com vista à reforma de ensino.
7- Baixa qualificação da maioria do corpo docente.	8- Habilitação do Magistério.
8- Antiquado, deficiente e/ou insuficiente equipamento dos estabelecimentos de ensino.	9- Capacitação de professor polivalente para regência de classes de 5º a 8º ano.
9- Predomínio do corpo docente leigo na zona rural.	10- Formação de professores de Educação Física, Educação Artística e Moral e Cívica.
	11- Habilitação de diretores, supervisores e inspetores.
	12- Capacitação de pessoal técnico para as secretárias de educação e Centros de Treinamento.
	13- Formação de mão-de-obra qualificada , nos municípios localizados nas áreas prioritárias do PDA.
	14- Adequação do calendário escolar às peculiaridades regionais.
	15- Instalação dos laboratórios ou salas ambientes.
	16- Construção e recuperação de salas.
	17- Flexibilidade dos cursos e sua temporaneidade em função do mercado de trabalho.

Fonte: BRASIL, 1971. (Grifo Nosso).

Analisando os referidos planos, sintetizado no quadro acima, observa-se a intenção do Governo militar em articular a política educacional com o desenvolvimento regional, esse esforço é expresso em farta legislação nos 21 anos de mandato de 05 generais que em nada alteraram o diagnóstico sistematizado no quadro acima. A política educacional implementada se pautou pela exclusão da população de baixa renda, não ofereceu uma

¹⁸ O diagnóstico refere-se às informações do período de 1960-1970, sistematizadas no I e II Colóquios Regionais de Educação realizados em 1970 e 1971.

¹⁹ O Documento se refere ao Plano Nacional de Educação da época.

educação de qualidade uma vez que, a evasão, repetência e alto índice de professores leigos foram à herança deixada pelos militares.

O que se destaca é a institucionalização do ensino profissionalizante, que teve grande aceitação em todo o país.

O índice elevado de evasão escolar e repetência, presente no item 04 do quadro nº 01, diagnosticado no PDA, continuou crescente. Os próprios militares apontaram como causa o currículo inadequado, a baixa qualificação do corpo docente e a precarização das escolas, em especial na zona rural da Amazônia.

No que diz respeito ao Ensino Superior, observa-se no interior do I PDA a origem do que mais tarde, após acúmulo de experiência em formação, vai se transformar no I Projeto Norte de Interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES) da Amazônia, na medida em que os militares propuseram naquela conjuntura no plano:

- Realização de cursos de licenciatura parcelada para o magistério interiorano e extensão dos mesmos na área geográfica da Amazônia, permitindo-se às Faculdades de Filosofia e Centro de Educação, atuantes na região, promover estes cursos;
- Capacitação de professores polivalentes para a regência de classe de 5ª a 8ª séries, para atendimento na área carente;
- Inclusão nos currículos plenos dos cursos de graduação das Universidades, disciplinas optativas sobre estudos amazônicos. (BRASIL, 1971, p. 70 e 71).

Ao analisar o I PDA (1970), é importante não perder de vista a política educacional naquele contexto, o plano traz um diagnóstico da educação do período de 1960 a 1970, neste intervalo foram realizados 12 acordos entre o MEC e a Agency for International Development (USAID). Tais acordos incluíram assessoria técnica Norte Americana para a educação brasileira, principalmente, na Universidade, onde era forte a oposição ao regime militar.

Fávero realizou pesquisa demonstrando o movimento da reforma universitária tendo como base o Plano Atcon e o Relatório da Comissão Meira Mattos, segundo a autora, o consultor americano Rudolph Atcon esteve no período de junho a setembro de 1965, para prestar assessoria em 12 universidades brasileiras e auxiliar no processo de reforma

universitária rumo à modernização e a racionalidade institucional. É importante salientar que entre essas universidades encontrava-se a UFPA.

Rudolph Atcon, em seu relatório, apresentou cinco recomendações ao MEC sobre Educação. Destes, quatro são especificamente sobre o Ensino Superior e a Reforma Universitária. O consultor destaca a importância da Universidade na promoção do desenvolvimento econômico e na busca de sua autonomia. É importante esclarecer, que autonomia para o referido consultor era do ponto de vista principalmente financeiro, este sugere a privatização da Universidade e reforma fiscal para que o ensino superior tivesse mais liberdade administrativa, como demonstra Fávero (1991) na análise do relatório Atcon em duas de suas recomendações,

Educação superior: o desenvolvimento sócio econômico de uma comunidade tem relação direta com seu desenvolvimento educativo, mas na América Latina espera-se que a educação superior promova o progresso continental. A universidade: a universidade Latino Americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é a transformação da universidade estatal em uma fundação privada (FÁVERO, 1991, p. 22).

Essas recomendações pontuadas pelo assessor da USAID, lembradas por Fávero, deixam claro que o capital internacional atribuiu ao regime militar, no Brasil, a execução de afazeres complexos e profundos na sociedade e nas instituições brasileiras, para que o País e em especial a região mais problemática (Amazônia), na ótica dos militares, adquirisse base sólida de reproduzir o capitalismo moderno.

Para cumprir as metas estabelecidas no plano, o governo militar não se omitiu em financiar a expansão das licenciaturas e cursos de extensão no interior da Amazônia pela Universidade Federal do Pará, com objetivo de capacitar professores polivalentes que exerciam o magistério de 5ª a 8ª série. O MEC também garantiu por intermédio das Faculdades de Filosofia e Centro de Educação a inclusão da disciplina Estudos Amazônicos, no currículo de graduação.

Com as metas estabelecidas e o financiamento disponível, as diretrizes do I PDA referente ao Ensino Superior saíram do plano das orientações. Foi efetivada pelo Centro de Educação da UFPA a oferta inicialmente de cursos de licenciaturas curtas, para capacitar professores de 1º e 2º graus nos cursos de Estudos Sociais, Letras e Ciências no interior do Estado e para além de sua área geopolítica como já mencionado.

Desta forma, foi plantada a semente da Interiorização da UFPA na região, aproveitando o incentivo dos governos militares e o esforço interinstitucional da UFPA e principalmente da SUDAM. É importante mencionar que o processo de expansão das licenciaturas estava intimamente ligado ao projeto hegemônico do Estado Capitalista na região para garantir a divisão internacional do trabalho e o consenso social. Neste sentido, as Universidades, escolas e a criação de órgãos oficiais na Amazônia como a SUDAM foram úteis para o Estado naquele momento.

A SUDAM deu apoio absoluto à proposta do MEC, financiou vários programas e projetos, mobilizou as instituições de pesquisas e se responsabilizou pela qualificação profissional, como nas universidades da região. Coube ainda à SUDAM:

- Integrar o projeto Rondon, através de suas diferentes operações, com as Universidades do Pará e do Amazonas, assim como aos técnicos da área;
 - Integrar o projeto Rondon e as Universidades que atuam na Amazônia, às atividades e aos planos dos órgãos governamentais;
- Compatibilizar as operações do Projeto Rondon e Programas do CRUTAC com os programas da SUDAM;
- Criação a partir de 1973, de um centro de Tecnologia dos Trópicos Úmidos, na região, com a finalidade de formar técnicos em tropicultura. (BRASIL, 1971, p. 72)

As ações do Centro de Educação se refletiram na graduação, ao contemplar em seu currículo a disciplina *Problemas Regionais*, no curso de Pedagogia, assim como criou um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* intitulado, curso de especialização em *Educação e Problemas Regionais*, cuja 1ª turma data de 1984 em uma clara demonstração de, ao mesmo tempo, fina sintonia com as diretrizes do governo militar, mas resguardando autonomia didático-científica referente à formação ofertada. Essa sintonia é demonstrada no documento de justificativa da interiorização, presente em UFPA (1993), ao mencionar não só a base legal para continuidade da Interiorização e o aspecto geopolítico da região,

A iniciativa da Universidade Federal do Pará, em termos de ofertas de serviços educacionais à comunidade em áreas de difícil acesso às instituições de ensino superior *encontrou respaldo na política de educação, nos preceitos configurados (inicialmente) nos pareceres 2/69,663/70 do Conselho Federal de Educação e no estabelecido na Lei 5692/71*. As condições sociais, econômicas, culturais e geográficas da Amazônia em relações a outras regiões brasileiras exigiam uma tomada de decisão no

sentido de diminuir disparidades constatadas através de estudos divulgados pelos órgãos oficiais (UFPA, 1993, p. 01). (Grifo Nosso)

No documento acima citado expedido pela Coordenação dos Cursos de Graduação e convênio coordenado pelo técnico Jair Araújo em 1993, é possível encontrar pistas que ratificam o caráter estratégico do governo militar para escolha dos municípios-sede dos Núcleos, hoje transformados em *Campi* da UFPA no interior. Conforme citação a seguir, o que coincide com o mapa de áreas com potencialidade de desenvolvimento proposta nos PDAs,

Assim foi que, a Universidade Federal do Pará tomou entre outras decisões, a de implantar Núcleos de Educação, estrategicamente sediados, no intuito de viabilizar o acesso de outras comunidades a estes. E, numa conjunção de esforços com outras entidades ou órgãos da administração pública, executou projetos de cursos desde formação para professores de 1º grau como para Licenciatura plena (Idem, p. 01)

No II PDA, previsto para o quadriênio de (1975-1979), o Ministério da Educação e Cultura colocou à disposição das instituições assistência técnica e financeira para desenvolverem projetos específicos para reverter o quadro educacional que persistia, principalmente, no que diz respeito à qualificação profissional em nível de 2º e 3º graus. A demanda por esses níveis de ensino era crescente, e as pessoas, em busca de qualificação profissional e melhores condições de vida, emigravam do campo para a cidade e não retornavam depois de qualificadas, problema este detectado pelo próprio governo desde o I PDA em 1970,

Ora, a alternativa de formar tais categorias profissionais fora da Região, sempre é problemática. De um lado por favorecer a fuga de técnicos para outras áreas do País, principalmente para o Centro-Sul, onde, via de regra, as condições de trabalho e remuneração são melhores. Por outro lado, dada as condições sócio-econômicas e ecológicas da região, a formação obtida em instituições situadas em outras áreas, nem sempre é adequada às necessidades específicas da Amazônia (BRASIL, 1974, p. 74).

No decorrer da implantação dos dois primeiros PDAs, as reformas educacionais ocorreram conforme planejado, seja a Universitária, como a de 1º e 2º graus, legitimadas na legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/71. Os gestores municipais tentaram reestruturar suas Secretarias de Educação e construir escolas, como ocorreu na

cidade de Cametá na administração de Alberto Mocbel. Essas iniciativas foram pequenas para atender ao modelo estratégico estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Amazônia, a variedade de solo, clima e diversidade cultural impedia uma atividade produtiva uniforme, assim como a ocupação integral da região conforme a estratégia de desenvolvimento do governo militar. O II PDA selecionou áreas com potencialidades físicas de rentabilidade para o mercado, dividindo a região em municípios-pólos, especialmente o Pará em setores como:

a) Mineração;

b) Extração madeireira: com forte interesse do mercado internacional pelas espécies de andiroba (*carapa ganesis*); cedro (*guarea guara*); mogno (*swietenia macrophy*); jacarandá (*dalbergia spruceana*); pau-rosa (*aniba voscara*) e ucuúba (*virola spp*). Destaca-se que a andiroba e a ucuúba eram fontes de riqueza vegetal, importantíssimas no município de Cametá, devido à ação madeireira, encontram-se em processo de extinção;

c) Pecuária: com gado de corte;

d) Pesca empresarial: especialmente com a pesca da Pira-mutaba e do camarão;

e) Lavouras: com grande receptividade do mercado internacional e nacional com as produções de dendê, pimenta-do-reino, cacau e cana-de-açúcar. Destes, a pimenta-do-reino ainda é forte produto na balança comercial cametaense, assim como a cultura de arroz.

O governo militar de posse do diagnóstico dos municípios que possuíam relativo potencial econômico traçou no II PDA a área de desenvolvimento econômico da Amazônia, elegendo municípios Pólos de desenvolvimento. E o regime continuou fazendo da educação forte aliada nesse processo, apesar do setor educacional ainda em 1975, segundo o II PDA encontrar-se em descompasso para atender às exigências do desenvolvimento econômico, configurando-se como um freio a tal processo.

Observa-se no mapa da Interiorização das licenciaturas, que os municípios-pólo onde foram instalados os *Campi* da UFPA coincidem com a organização espacial geográfica e estratégica, contida no PDA. A iniciativa do Governo Militar brasileiro em reestruturar o setor educacional tinha duplo objetivo. Por um lado, contribuir com a expansão do capitalismo no Brasil que necessitava de profissionais qualificados, e de outro, moldar a educação de acordo com as diretrizes ideológicas do regime militar.

O conteúdo lingüístico dos PDAs se dirige principalmente às instituições educacionais e de pesquisa, Governos de Estado, prefeituras e órgãos de nível federal como as Universidades da região e superintendências. Essas instituições exercitaram o esforço coletivo

objetivando a formação do educador em nível superior na região. A consequência de tal esforço foi traduzida na implantação dos *Campi* universitários no interior da região, inclusive estes receberam do Projeto Rondon como no Pará, suas instalações em Santarém, Altamira e Marabá, onde funcionam atividades da UFPA nas respectivas localidades.

Após 31 anos do I PDA, observa-se que sua linguagem referente ao diagnóstico educacional provoca, em primeiro momento, a interpretação de um quadro educacional inalterado, para quem planejou a efetivação do mesmo em curto e médio prazo no setor educacional.

As críticas negativas de três décadas anteriores, referentes à inadequação curricular, rede de ensino insuficiente para atender à demanda da população por escola, em especial na zona rural, evasão e retenção escolar, precariedade das condições de trabalho nas escolas e a presença de um quadro docente de leigos, ainda são presentes na Amazônia paraense.

No que se refere à baixa qualificação do corpo docente, houve avanços significativos na zona rural, à política de Interiorização da UFPA vem tendo papel decisivo para eliminar a figura do professor leigo no campo e nas áreas ribeirinhas. Aqui reside outra contradição entre o Estado e a Educação desenvolvida no projeto de interiorização.

A contradição está no fato de o Estado ter financiado uma política de expansão das Universidades para atender ao avanço e a lucratividade do capital na Amazônia. Tendo o Estado no mesmo contexto de conviver com as reivindicações da sociedade civil rural pela ampliação dos direitos a cidadania, democratização no acesso à Universidade como meio de expansão do Ensino Superior, visando à mobilidade social da população do Campo. Essa relação tensa sobre a capacidade do Estado de financiamento de políticas é assim analisada por Carnoy e Levin,

Há também conflitos sobre a expansão da escola que se verificam internamente na área do capital e na área do trabalho. Certos setores da classe capitalista têm interesse numa mão-de-obra de melhor formação, mesmo quando os recursos públicos são limitados. Esses setores alinham-se com setores da classe trabalhadora, que também desejam a expansão da educação, ainda que isso signifique mais impostos. Contudo, outras parcelas da classe trabalhadora opõem-se à expansão da educação durante uma crise fiscal, por que não querem arcar com o peso dos impostos decorrente dessa expansão. (1993, p. 172).

Existe uma hipótese explicativa para demonstrar essa contradição entre o Estado autoritário e centralizador na região e uma sociedade civil que nos finais da década de 1970 começa a se articular, assumindo, do ponto de vista organizativo, a direção política dos Movimentos Sociais. A sociedade civil se robustece atacando as lacunas deixadas pelo próprio governo, a inaudível presença do Estado e a frágil articulação entre suas instituições em uma região tão adversa com municípios isolados geograficamente como Cametá e outros que serviram de pólos ao Projeto de Interiorização.

Essa característica diminuta do Estado, no acompanhamento de suas ações, dificultou seja a implementação da política de interiorização como o seu acompanhamento por parte do governo, o que deixou as universidades com autonomia para gerir pedagogicamente a interiorização das licenciaturas na região.

É no vazio deixado pelo Estado, que a formação desenvolvida no projeto de interiorização da UFPA ocupou espaço, uma vez que a universidade foi conquistando credibilidade da população, passando a ser defendida como patrimônio, como um bem conquistado pela sociedade local como aconteceu em Cametá quando o Campus foi ameaçado de extinção.

A credibilidade da sociedade civil, pelo projeto de interiorização em Cametá, é fruto de um fator importante a gestão e o desenvolvimento do currículo das licenciaturas ofertadas no município. Onde os docentes atuaram visando à formação de um educador consciente do seu papel social na Amazônia, ao questionarem não só a política educacional ditatorial na qual foram formados, mas ao produzirem trabalhos acadêmicos como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), voltados a diagnosticar e desnudar as mazelas sociais e o dano ambiental produzidos na região, oriundos dos resultados do regime militar.

Essa contradição superou todas as dificuldades e desafios impostos à política de interiorização da Universidade e produziu como síntese, o que poderá ser visto no III capítulo deste trabalho, o egresso da interiorização, um novo sujeito, e com ele, uma nova proposta de escola na Amazônia, como afirma Gramsci, “se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (1988, p.139).

É possível, a partir do diagnóstico educacional realizado no regime militar e as diretrizes educacionais propostas nos PDAs, apontar o Governo Militar como idealizador da

interiorização das licenciaturas, cabendo às Universidades o seu detalhamento, sistematizado nos projetos de cada IFES da região como à gestão pedagógica dos cursos, realizado pelos colegiados e departamentos dos Centros de Educação, Letras e Artes, Filosofia e Ciências Humanas e Exatas e Naturais e às reitorias a ordenação de despesas e pagamento. O significado dessa política e o caráter de sua publicidade serão possíveis observar na seção seguinte.

1.3 - O Significado de Política: o Segundo momento da interiorização da Universidade na Amazônia

A experiência de interiorização dos cursos iniciada no governo militar se intensificou, culminando, em 1986, com um Seminário sobre interiorização das funções da Universidade, realizado em Belém, o qual contou com a participação das IFES da região Norte. Estas no referido fórum, decidiram descentralizar de forma conjunta suas funções através do *I Projeto Norte de Interiorização* (I PNI), dando origem assim ao segundo momento da interiorização das ações da Universidade no interior da Amazônia, deixando de ser uma atividade isolada da UFPA.

A resposta das IFES da Amazônia, à demanda da população interiorana pelo Ensino Superior, materializou-se nas três versões dos *Projetos Norte de Interiorização* (PNI). O primeiro PNI foi projetado para o quadriênio de 1986-1989 tendo a frente das ações os respectivos reitores à época, a saber:

- a) Universidade Federal do Pará (UFPA) – Reitor: Prof. Dr. José Seixas Lourenço;
- b) Fundação Universidade do Amazonas – Reitor: Prof. Dr. Roberto dos Santos Vieira, hoje Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
- c) Fundação Universidade Federal do Acre – Reitor: Prof. Dr. Moacir Fecury Ferreira da Silva, hoje Universidade Federal do Acre (UFAC);
- d) Fundação Universidade do Maranhão – Reitor: Prof. Dr. José Maria Cabral Marques, hoje Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
- e) Fundação Universidade Federal de Rondônia – Reitor: Prof. Dr. Antonio Martins da Silva Júnior, atualmente Universidade Federal de Rondônia (UNIR);
- f) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso – Reitor: Prof. Dr. Eduardo de Lamonica Freire, atualmente, Universidade Federal de Mato Grosso;

g) Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP)²⁰ – Diretor: Prof. Dr. Antonio Carlos Alberio, atualmente Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

No I PNI foi sistematizada e ampliada uma ação educacional desenvolvida havia dezesseis anos pelo CED-UFPA. Para essa iniciativa, acredita-se tratar, como anteriormente demonstrado, de uma política educacional do Estado posteriormente estendida às demais universidades da Amazônia, uma vez que estas assumiram, de forma unificada e sistematizada, a expansão do ensino superior na região. O diferencial de todas as políticas educacionais de nível universitário existentes é que, neste projeto, a expansão das atividades das Universidades da Amazônia proporcionou a inclusão na universidade das populações carentes da zona rural da região.

O I PNI agrupou em linhas gerais uma ação coletiva que materializou a democratização de um bem público, um direito constitucional em resposta à demanda da população, que em vários municípios constava na pauta de reivindicações dos Movimentos Sociais a expansão da Universidade para o interior do Estado. A sociedade civil da região em especial a paraense não queria uma universidade só de Belém, mas que fizesse *jus ao* seu nome e se estendesse em todo Estado do Pará. Essa característica é, segundo Wanderley e Raichelis (2004), importante para atribuir a uma política a tonalidade de pública “portanto, mesmo considerando-se a primazia do Estado pela condução das políticas públicas, a participação ativa da sociedade civil nos processos de definição e controle da sua execução é fundamental para a consolidação da sua dimensão efetivamente pública”. (p. 156).

O projeto representa a primeira iniciativa das Universidades para um melhor relacionamento com a sociedade, em busca de superar, assim, críticas negativas concernentes ao isolamento das instituições em relação às comunidades nas quais estão inseridas.

A dificuldade ao acesso à educação na região Amazônica é também relacionada a sua peculiaridade geográfica: ocupa 58% do território brasileiro e se caracteriza por ser intrincado o acesso dentro do seu espaço geográfico. Essa especificidade isola a Amazônia até mesmo das discussões de seu próprio destino, criando maiores deficiências relativas ao acesso da população a bens e serviços públicos.

O distanciamento entre os municípios da região provoca abismos que instigam diferenças nas questões culturais e econômicas, caracterizando-a como uma área de imensa

²⁰ Apesar de esta instituição constar no projeto a mesma não se interiorizou, apesar de ofertar cursos voltados para área rural como: Agronomia, Ciências Florestal, Medicina veterinária, Zootecnia e Engenharia de Pesca o que demonstra visível contra censo de uma Faculdade de Ciências Agrária, hoje transformada em Universidade Federal Rural da Amazônia.

diversidade social, biológica e cultural. Outra característica diz respeito aos conflitos fundiários que causam a insegurança à população.

A preocupação do regime militar com a região Amazônica era no sentido de integrá-la ao cenário nacional, a partir de uma avaliação equivocada de vazio demográfico ou descompasso com relação a outras regiões. Desta forma, quando foram propostos os projetos de “desenvolvimento econômico”, estes vieram acoplados à política de ocupação desta região, principalmente do Estado do Pará, que, com seus recursos minerais em grande escala, contribuía com fornecimento de matéria-prima para o mercado nacional e internacional, concentrando excedente populacional de outros estados em busca de emprego,

Num segundo momento, é atenuada a ênfase aos projetos de colonização e a região é definitivamente transformada em fronteira de recursos, ou seja, em ‘almoxarifado’ dos grandes centros industriais nacionais e internacionais, materializando-se a velha concepção da Amazônia como “celeiro do mundo”(UFPA, 1986, p. 20).

No que diz respeito à educação, no contexto anterior ao PNI, a população amazônica buscou atendimento por meio das redes municipal, federal, estadual e particular de ensino, sendo insuficiente, face ao aumento da população escolarizável.

A pressão da sociedade civil pela expansão da educação básica esbarrou na inexistência de recursos humanos qualificados no interior do Estado, cujos docentes “possuem, quando muito, licenciatura de 1º grau, com escolarização limitada à série que ensinam” (UFPA, 1985, p.21). Para contribuir com a qualificação docente, a extinção da condição de professor leigo, com a formação de cidadania no campo e a construção de uma sociedade humana e solidária no interior do Pará, a UFPA se empenhou na interiorização dos cursos de licenciatura plena para os rios e florestas do Pará.

Apesar de as IES da Amazônia serem jovens e em processo de consolidação do ensino, pesquisa e extensão, conseguiram superar a meta prevista no projeto, que era a de implantar com o I PNI 25 *Campi*, assim distribuídos: no Estado do “Pará (08), Amazonas (02), Maranhão (06), Acre (02), Rondônia (03) e Mato Grosso (04)” (UFPA, 1994, p. 27). No caso da UFPA no II PNI houve ampliação com o campus de Breves totalizando 09 *Campi* no interior do Pará.

As ações do I PNI foram redimensionadas para o quadriênio seguinte, chegando, em 1994, apesar da ausência de recursos humanos e materiais, com 42 (quarenta e dois)

Campi no interior da Amazônia. A importância em dar continuidade a esta atividade foi objeto de seminários de avaliação, nos quais a consolidação e ampliação desta ação estiveram presentes no II PNI, executado no quadriênio de 1994-1997.

Os resultados obtidos com a implantação do I PNI repercutiram significativamente no aumento de matrículas no ensino superior, com 8.520 vagas ofertadas na graduação (ver Quadro 5).

Quadro 5: Total de Cursos de Graduação por Estado

CURSO DE GRADUAÇÃO – 1986/1993											
ESTADOS	Nº DE Campi	CURSOS LICENCIATURA PLENA				CURSOS LICENCIATURA CURTA				BACHARELADO	
		RECESSO		PERMANENTE		RECESSO		PERMANENTE			
		Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS	Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS	Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS	Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS	Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS
ACRE	06	06	250	07	280	04	160	–	–	–	–
AMAZONAS	07	06	260	10	299	02	100	–	–	–	–
MARANHÃO	07	–	–	04	160	–	–	02	66	02	100
M. GROSSO	03	07	315	18	800	02	80	–	–	02	80
PARÁ*	09	57	2850	29	450	2	600	–	–	–	–
RONDÔNIA	05	03	150	06	200	–	–	03	120	–	–
RORAIMA	05	–	–	05	200	–	–	–	–	–	–
TOTAL	42	79	3825	79	3389	20	940	05	186	04	180

Fonte: II Projeto Norte de Interiorização, 1994, p.29.(Grifo Nosso)

Cursos de Recesso = Cursos com funcionamento no período de recesso escolar dos docentes da UFPA, dezembro e julho, assim como da rede estadual e municipal de ensino onde os alunos da interiorização em sua maioria são professores.

Curso Permanente no período letivo normal

Observações: (–) Não oferta

O quadro da página anterior demonstra a materialização das instituições no processo de expansão das licenciaturas plenas das Universidades para o interior. Do ponto de vista quantitativo, percebemos que o Projeto ultrapassou seus objetivos, uma vez que houve ampliação de *Campi*, com oferta de novas turmas e cursos. Ressaltamos que, no caso da UFPA, as licenciaturas curtas existentes tiveram carga horária ampliada, sendo oferecidas complementações pedagógicas aos interessados, que concluíram o curso com o grau de licenciado pleno.

É possível que os recursos previstos em um projeto de expansão em áreas de difícil acesso tenham sido encarados como onerosos, principalmente na década de 1990, quando o Estado passava por transformações objetivando a globalização do Capital e a ideologia neoliberal. Esta política proporcionou insegurança ao poder público e, em consequência, prevaleceu no interior da burocracia estatal o discurso tecnocrático argumentativo de que a expansão do ensino superior principalmente para a zona rural significava: construir espaço físico, contratar técnico-administrativos, professores, equipar bibliotecas, etc. o que seria muito dispendioso em uma região como a Amazônia principalmente em uma conjuntura de desobrigação do Estado com investimento social, principalmente na zona rural. Sobre a educação e o preconceito dos governantes com as populações camponesas Miguel Arroyo, ao prefaciá-lo livro de Caldart (2000), assim se reporta,

Lembro-me que pesquisando as reformas educacionais dos anos 20, me deparei com um discurso do então governador de Minas Gerais. Defendia a urgência da renovação dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas das cidades mineiras. Entretanto pensando nos trabalhadores (as) do campo afirmava: “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...” (p.09).

É provável que essa visão equivocada sobre a zona rural encontre sustentação no estilo de relação estabelecida pela elite rural com o campesinato, nela prevaleceu a concepção de Campo como um espaço apenas de produção de mercadorias. Esse procedimento implementado fortaleceu o agronegócio no interior da Amazônia brasileira, eliminando a participação da sociedade civil no debate sobre as políticas educativas na região.

Tendo o território como limite do Campo, tanto o agronegócio como os Campesinos se organizam a partir de diferentes relações sociais travadas no referido espaço.

Em sua maioria o agronegócio organiza o território visando o lucro que será proporcionado pela mercadoria e o camponês diferentemente concebe o território como espaço de construção de sua existência.

O cenário esboçado influenciou a proposição, suprimento e gestão das políticas públicas, uma vez que essa elite rural ocupa historicamente a gestão pública local. No caso da interiorização da UFPA, nem sempre a relação com o poder público é consensual no que diz respeito à parceria com o projeto de interiorização.

O financiamento à Política de Interiorização, ao longo da década de 1990, foi viabilizado por intermédio de convênios, no caso do Pará, entre a UFPA, prefeituras e governadores, o que tem marcado a história da interiorização. Um projeto com essa dimensão necessitava de verba específica, em função da própria sobrevivência de suas atividades, sendo preocupante permanecerem na dependência de prefeitos e governadores.

A Universidade no interior da Amazônia já faz parte do cotidiano das comunidades sendo danoso pensar na interrupção de suas atividades. Por este motivo, os reitores reivindicaram do MEC, em 1993, um olhar diferenciado ao programa. A interiorização não podia mais depender da vontade política do gestor estadual ou municipal, destes priorizarem ou não o Ensino Superior no interior. A cada gestor com mandato finalizado, criava-se nas IFES e, principalmente, nos graduandos do programa, um clima de expectativa, sobre se o prefeito eleito iria dar continuidade ou não ao que foi acordado com seu antecessor, referente à parceria e à manutenção da Universidade no seu município.

As diretrizes de continuidade da interiorização das atividades acadêmicas estão expressas no *II Projeto Norte de Interiorização: Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia-1994/1997*. Sua relevância social foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura, transformando-o, depois de 8 anos, em projeto institucional por meio da portaria nº 1742, de 21 de dezembro de 1994, do Ministro Murilo de Avelar Hingel, que, no uso de suas atribuições, resolveu:

Art.1º Constituir comissão permanente, composta pelos reitores das Universidades Federais do Acre, Rondônia, Amazonas, Amapá, Roraima, Pará, Mato Grosso, Maranhão, pelo diretor da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará e por representantes da SUDAM, SUFRAMA, DA SEF e da SESU, para, sob a coordenação desta

última, planejar acompanhar e avaliar o II Projeto Norte de Interiorização 1994/1997.

Para viabilizar as atividades do II PNI, algumas estratégias foram previstas no projeto, como alocação financeira por parte do Ministério da Educação e Cultura, de verba específica para o programa; assim como, a intensificação do processo de repasse dos *Campi* Avançados oriundos do Projeto Rondon na região às Universidades Federais para que as mesmas aproveitassem a estrutura física dos mesmos.

Segundo o I PNI, caberia aos Ministérios da Aeronáutica, da Marinha e dos Transportes o deslocamento dos professores e alunos para as áreas de atuação do projeto e ao Ministério da Cultura, a execução das atividades culturais. Ao Ministério de Ciência e Tecnologia, apoio nas ações de pesquisa, pós-graduação²¹ e iniciação científica a serem desenvolvidas nos *Campi*. Foram envolvidos também os Ministérios do Meio Ambiente e da Amazônia Legal.

As extintas Superintendências de Desenvolvimento da Amazônia e Superintendência do Desenvolvimento da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), (extintas no governo Fernando Henrique Cardoso, reativadas recentemente no governo Lula), assim como os Governos Estaduais e Municipais seriam também procurados para discutir parcerias sobre o financiamento e acompanhamento dos Projetos, assim como participarem da avaliação dos seus resultados.

Para assegurar as atividades nos *Campi*, as IFES tentaram superar problemas, principalmente, com deslocamento de professores, e propuseram ao MEC algumas medidas, como:

- a) Ampliação em 20% do quadro atual de professores e funcionários técnico-administrativos das IFES amazônicas;
- b) Ampliação em 20% do montante de recursos atualmente destinados ao item “diárias” no orçamento das IFES amazônicas;
- c) Ampliação em 20% do montante de recursos atualmente destinados a despesas de Outros Custeios e Capitais (OCC) nos orçamentos das IFES amazônicas (UFPA, 1993, p.57).

²¹ A pesquisa apesar de constar nos projetos, só vai ser desenvolvida a partir do III PNI onde o mesmo define e disponibiliza financiamento. Na fase inicial dos PNI a universidade interiorizou de fato o ensino, destacando no caso de Cametá poucas pesquisas naquele período, o que confirmará no capítulo III com a pesquisa dos egressos.

O impacto financeiro, provocado pelas propostas, representou 2% do que o MEC investia no sistema federal de Ensino Superior. Por intermédio dos Projetos Norte, as IFES pretendiam viabilizar o artigo 60, parágrafo único, das disposições transitórias da Constituição Brasileira de 1988, que estipulou, a partir da sua promulgação, o prazo de dez anos para que as universidades públicas descentralizassem suas atividades.

O II PNI surge propondo desenvolver funções importantes da universidade inexistentes no projeto anterior. O mesmo previu metas para o quadriênio 1994-1997, como a pós-graduação de modo a intensificar a pesquisa e a extensão nos *Campi*.

O projeto de interiorização das universidades da Amazônia contém elementos que o caracterizam como políticas públicas, o primeiro, diz respeito à ampliação de suas ações. A segunda versão apresentou um acréscimo de vagas estimadas em 126.190 (cento e vinte e seis mil, cento e noventa) matrículas, possibilitando aos discentes, por intermédio de trabalhos acadêmicos, desbravarem o território e, ao mesmo tempo, compreenderem cientificamente sua diversidade.

Em junho de 1997, as IFES avaliaram a segunda versão do Projeto de Interiorização, em um dos maiores *Campi* da UFPA, o de Santarém-Pará, onde foi realizado um Seminário sobre a Interiorização, com a representação de todas as IFES que fizeram parte do Processo de Interiorização do Ensino Superior juntamente com o MEC. Durante o evento, as Universidades apresentaram um balanço de suas atividades, por intermédio do documento *II Projeto Norte de Interiorização: Proposta Emergencial-1997 – Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia*, o qual resgata o histórico da interiorização na região sistematizando as atividades em execução no referido ano, apontando a possibilidade de *continuidade* da política de expansão do Ensino Superior. As IFES propuseram a terceira versão do projeto colocando em discussão o *III PNI, propondo um orçamento de emergência para o ano de 1997*.

A última versão do projeto é inovadora, propôs atividades de educação continuada de cunho cultural e pesquisa, com enfoque maior na temática do *meio ambiente e no desenvolvimento tecnológico*, apesar dos cursos de Licenciatura Plena propostos serem a atividade prioritária.

Outro fator novo é que o projeto propõe a intensificação da oferta dos cursos na *área de Ciências Exatas e Naturais (Biologia, Química, Física e Matemática)*, como forma de suprir a ausência de profissionais nesta área. Destaca-se que esses cursos foram os menos

ofertados no projeto, o que significa dizer que ainda existem no interior da Amazônia as disciplinas da área de *Exatas*, sendo ministradas por profissionais não-licenciados para tal função.

Acredita-se que a ausência de cursos na área de exatas e naturais, deva-se ao fato de serem os cursos mais onerosos, uma vez que dependem de laboratórios, cujo transporte de Belém a bordo de barco ou outro meio proporcionaria grandes riscos, por tratar-se de material inflamável utilizado em aulas práticas dos cursos de Física e Química, principalmente. Outra inovação no Projeto foi a oferta dos *Cursos de Direito, Ciências Contábeis e Administração* nos *Campi* de Santarém e Altamira.

Os I, II e III PNI chegaram ao seu final registrando número expressivo de matrículas em uma clara demonstração de que a UFPA expandiu as licenciaturas em todo Estado do Pará interiorizando suas funções, se constituindo e consolidando-se em uma rede de *Campi* com rotina diferente dentro de suas peculiaridades, mas interligados. O mapa a seguir, mostra a dinamicidade dos *Campi* nos municípios-pólo da UFPA, onde já está consolidada a Universidade Multicampi.

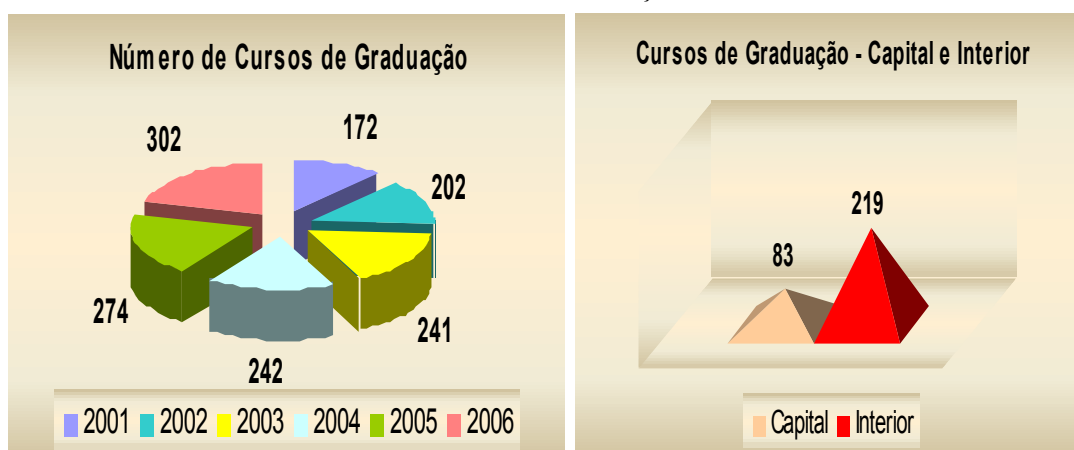


Ilustração 1: Universidade Multicampi

Apresentou-se este panorama para demonstrar a implantação e consolidação da política de Interiorização das IFES da Amazônia em especial a desenvolvida na UFPA que por intermédio dos 9 *Campi* (Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Castanhal, Cametá, Marabá, Santarém e Soure) instalados, atende hoje com Ensino Superior 115 dos 145 municípios que formam o Estado do Pará.

Destaca-se que a UFPA atende somando o Campus de Belém aos do interior, segundo os dados de 2006 da Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAN), 46.502 alunos matriculados, em todos os níveis de ensino (Graduação, Pós-Graduação, Técnico Profissionalizante e Básico), dos quais 14.222 são no interior do Estado do Pará, onde registra número significativo de cursos e alunos matriculados na graduação conforme quadro a seguir. Este contingente de alunos faz da UFPA, a maior Universidade no Brasil em números de alunos.

Gráfico 1: Total de Cursos de Graduação na UFPA

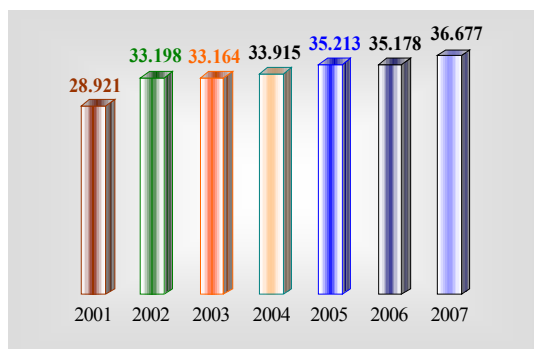


DERCA-SISCA, 2006

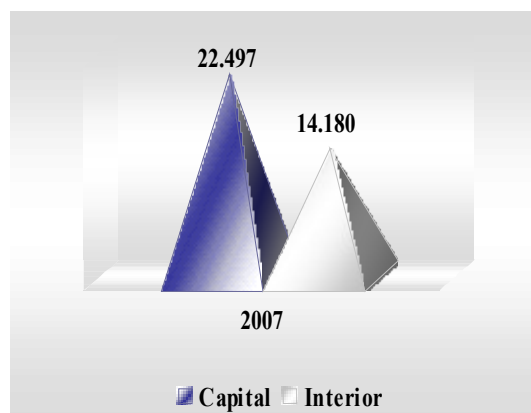
A Política de Interiorização da UFPA é marcada pelo desafio de expandir o ensino superior em áreas fortemente marcada pela presença do rio e da floresta. Essa paisagem resguarda por um lado o bem-estar bucólico, e por outro a constante afronta às dificuldades de acesso, ao sacrifício e imprevistos da viagem que, a todo momento, acompanha a trajetória dos mais de 14 mil alunos do projeto de interiorização da UFPA, o que demonstra o pioneirismo do compromisso social de uma instituição que não esperou a legalização das cotas para incluir negros, índios, caboclos e a camada mais empobrecida do campo no ensino superior. O quadro abaixo ilustra a presença do aluno de origem pobre do campo na Universidade.

Gráfico 2: Matrícula na UFPA

Alunos Matriculados



Alunos Matriculados – Capital e Interior



A forte presença do aluno de origem popular é um componente importante do projeto de interiorização, o que o caracteriza como política pública, um exemplo desta situação a ser aprofundado nesta pesquisa refere-se ao Campus do Tocantins em Cametá.

O Campus do Tocantins encerrou o ano de 2006 com o total de 789 egressos dos cursos de Ciências, Letras e Artes, Pedagogia, Matemática, História e Geografia, em sua maioria filhos de pais que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental.

No Campus de Cametá formou-se a “*primeira geração de Universitários de origem popular*”, para essas famílias o acesso de um filho a uma universidade Federal era uma utopia, afirma-se utopia por que a história de luta dos excluídos em especial os do campo, sempre esteve presente a educação e a construção de escola no conjunto de suas reivindicações, ou seja, um projeto que na luta social era perseguido constantemente. A presença física da UFPA, em Cametá, significa um projeto de educação que se tornou realidade.

Para um camponês ou ribeirinho do rio Tocantins ter um filho formado na UFPA representa não só melhoria das condições de vida e ascensão intelectual, significa também a vitória, o triunfo daquele que, desde o nascimento remou contra a correnteza do rio da vida, dos obstáculos como o imenso funil chamado vestibular que desde a inscrição exclui qualquer pobre do acesso à Universidade.

O relato das lembranças de infância do universitário bolsista do Programa Conexões de Saberes²² da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ilustra essa situação,

“estudem, meus filhos, não consegui passar no vestibular, mas um dia quero ver vocês três em um curso superior, valorizem seus estudos, eu não tive condições de estudar, porque morava em um local que mal tinha casa para as pessoas viverem, imaginem escolas. Quando tive condições de estudar já era adulto, tinha vocês para sustentar e necessitava trabalhar para ganhar dinheiro, agora deixo com vocês esse desejo meu” (UFRJ; MEC, 2006, p. 34).

A história registrando as lembranças doloridas dessa geração de universitários oriundos da classe empobrecida da Amazônia já começou a ser contada a partir dos próprios universitários, que atuam como bolsista, no Programa “Conexões de Saberes: Diálogo entre a universidade e as comunidades populares”.

O universitário de origem popular de Norte a Sul do País só muda o sotaque, uma vez que enfrentam as mesmas mazelas sociais, o quadro não seria diferente com os universitários do Campus do Tocantins em Cametá. Os dados da pesquisa oriundos das análises realizadas nos 113 questionários da amostra revelam que 51 destes egressos informam que suas mães têm o Ensino Fundamental incompleto. Igual nível de escolaridade tem 66 genitores destes, o que representa quase 50%, contra apenas 08 mães que conseguiram concluir o Ensino Superior, e nenhum pai sequer entrou na universidade como aluno. Registrar essa memória é como realizar uma longa viagem rio a fora, convivendo com as emoções, insegurança, e o desafio de qualquer viajante da Amazônia,

Escrever sobre essa trajetória remete, algumas vezes, a momentos de muita angústia e, portanto, a se deparar com resistências emocionais para transformar a conquista em palavra. É uma viagem árida, sem a certeza de uma chegada segura como nas aventuras rio cima, rio baixo, nas cidades ribeirinhas de onde muitos partiram. Cidades que nos remetem a uma outra temporalidade, o tempo do rio, da chegada do barco, o tempo da cheia, o tempo da seca, um ritmo de vida diferenciado, que faz a compreensão das coisas e causas se caracterizar com distinção, e o aprendizado do viver, outro (UFRJ; MEC, 2006, p. 10).

²² Programa criado pelo MEC em 2004. O mesmo tem duplo objetivo, pretende estreitar o vínculo entre as universidades e as comunidades carentes, assim como, manter com sucesso na universidade até o final da graduação e pós-graduação, alunos oriundos das classes populares.

Os dados acima, no decorrer deste trabalho, demonstram o caráter social da política pública de formação do educador na região em especial no município de Cametá, cidade esta marcada pela desigualdade social e crescente pobreza de sua população, fruto do descaso por parte do Estado e incompetência da oligarquia local que detêm o poder político. Chamando atenção para o fato que se essa oligarquia fosse capaz, mesmo assim o município sofreria as mesmas mazelas, não se trata somente da questão de ser capaz ou incapaz administrativamente, o que está em jogo é a concepção de um projeto político de sociedade, desenvolvimento e prioritariamente educação de qualidade e condições de trabalho pedagógico.

Segundo Wanderley (1996), a educação é uma das categorias constituintes do público mais analisada atualmente, é uma das áreas de conhecimento em condições de produzir igualdade e consciência no indivíduo, de participação e acompanhamento dos rumos das políticas públicas em benefício das camadas mais empobrecidas do tecido social, neste sentido, a interiorização é uma experiência positiva na cidade de Cametá, é um projeto inovador e criativo que sobreviveu apesar de graves problemas infraestruturais como será mostrado no próximo capítulo,

É no sistema público de ensino que reside um dos caminhos essenciais de resgate do sentido do público. Por um lado, dar destaque aos diagnósticos que denunciam a precariedade do ensino público brasileiro e suas conhecidas mazelas, tais como carências materiais, destruição do patrimônio público, políticas educacionais errôneas e infrutíferas, arrocho salarial dos professores, entre outras perversidades que imperam neste campo. Por outro lado, em contraste, valorizar e difundir o que existe de positivo, principalmente a existência de grupos com larga tradição de luta e experiência, dispersos pelas diversas regiões do país, de projetos inovadores já testados e em andamento, de propostas criativas, em todos os níveis de ensino, tanto da parte das administrações públicas quanto da sociedade organizada, que constituem fatos promissores e estimulantes de que algo substantivo se faz na direção almejada. (WANDERLEY, 1996, p. 104).

Apesar do número reduzido de docentes, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá oferta hoje dois cursos de licenciaturas em caráter regular, o de Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras. Em período intercalar, funcionando no momento

de recesso acadêmico da Capital e das escolas no município, o curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em História, sob coordenação pedagógica do Colegiado de História, em Belém.

1.4 Os Egressos da Política de Interiorização da UFPA em Cametá

A Interiorização das Licenciaturas, em Cametá, é uma Política Pública. A hipótese explicativa para esta asserção tem como base a reflexão acerca do que poderia se caracterizar como pública nas ações desenvolvidas pela UFPA, destacando os egressos como conexão importante entre a Universidade e a sociedade. No que diz respeito ao caráter social da política e a atuação do Campus como um espaço público, os trabalhos de Wanderley e Raichelis (2004) ajudam a entender essa dinâmica, pois,

[...] a existência da esfera pública supõe um movimento de publicização das ações públicas na direção da construção de uma nova institucionalidade que implica a criação de espaços públicos, nos quais sujeitos sociais investidos de representatividade possam disputar lugares de reconhecimento político de suas demandas (p. 157).

O quadro educacional, em Cametá, anterior ao projeto de Interiorização da UFPA aponta a evidente demanda por políticas de formação de professores no município, segundo o Relatório Preliminar de Desenvolvimento Local, coordenado pelo extinto Instituto do Desenvolvimento Econômico do Pará (IDESP), datado de 1973, os docentes naquela época não tinham o curso primário completo e a qualificação era feita em cursos de férias,

Dos 198 professores existentes em 1968, 16,16% possuíam o curso normal pedagógico, 7,58% eram normalistas do primeiro ciclo, 1,01% eram leigas com ginásio completo, 3,03% eram leigas com curso ginásial incompleto e 72,22% possuíam apenas o curso primário completo. (IDESP, 1973, p. 21)

O referido relatório aponta ainda um crescimento em 1970 no número de docentes e a baixa qualificação. *“Dos 271 docentes, 45,75% possuíam o curso primário incompleto”* (Ibidem, p. 21).

Do total de 271 docentes, 96 trabalhavam em 28 salas na sede do município e 175, na zona rural, distribuídos em 169 salas de aula. Destaca-se o fato de ser comum no interior

da Amazônia a sala de uma residência, principalmente a ribeirinha, ser cedida e transformada em escola, com classes multisseriadas daí o relatório apontar 45 alunos/ professor e a média de 47 alunos por sala de aula.²³

Informa-se que, em 1970, já havia uma importante escola da rede privada, de cunho filantrópico e internato para moças, no Município, o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), o qual dispunha de dois espaços para realizar suas atividades. Primeiro o colégio atendia as meninas e no próprio prédio funcionava Ginásio D. Romualdo de Seixas as com atividades escolares eram destinadas a estudantes do sexo masculino. “O Instituto [...] Dispunha de quatorze salas de aula, auditório com capacidade para quinhentas pessoas, sala de artes, sala de desenho, laboratório de ciências, além de áreas livres para recreio e quadra de esportes”. (Ibid, p. 23).

Registra-se que até hoje o trabalho do referido colégio é reconhecido pela população local, afinal trata-se de uma instituição de ensino que se destaca no índice de aprovação de seus alunos em exames de seleção nas Universidades, em Belém. Por ser uma escola particular, concentra os filhos da elite local, além da clientela obrigatória pela filantropia. É no “Colégio das Irmãs” que, segundo informações, “todo pai gostaria de colocar seu filho e todo professor sonha em trabalhar”. Esse argumento justifica-se em função da considerável infra-estrutura oferecida aos docentes e discentes, assim como registra o mais alto salário na área educacional pago aos trabalhadores da educação no Município.

A implantação do Campus Universitário do Tocantins no município de Cametá significa o reconhecimento da necessidade de reversão de um quadro educacional de baixíssima qualificação docente. O Campus funciona no município com estrutura colegiada, seguindo o arquétipo da UFPA. As assembléias universitárias são realizadas, normalmente, e dependendo do assunto em pauta são convidados os sindicatos de classe, o poder público local, os municípios vizinhos, a prelazia, as ONGs, os gerentes de Bancos²⁴.

São realizadas visitas do coordenador do Campus aos municípios de abrangência deste, com objetivo de discutir futuros projetos para a região do entorno do Campus, atividade essa integrante no estilo administrativo dos coordenadores atuais da UFPA em Cametá.

²³ O detalhamento do quadro educacional anterior e posterior a implantação do Campus da UFPA em Cametá será apresentado em sessão especial no decorrer deste trabalho.

²⁴ Na posse da atual coordenação do Campus em 08 de março de 2006, foi possível visualizar a presença de entidades de classe, escritores do Município e representantes de parlamentares. O mesmo aconteceu em audiência pública da UFPA realizada no município no decorrer dos 20 anos da Política de Interiorização da UFPA em Cametá no dia 14/12/2007.

A postura de gestão dos atuais coordenadores desenvolvida no Campus resguarda a segunda característica de políticas públicas apontadas por Wanderley e Raichelis (2004); a *Representatividade dos interesses coletivos*, uma vez que a cena pública é constituída por sujeitos ativos coletivos que exercem papel mediador a cada momento de ameaça de extinção do Campus ou as demandas pelo mesmo solicitadas. Percebe-se nestes momentos que os fóruns de decisão são ativos, apresentando uma característica de política pública que é a *democratização* dos espaços de debates sobre o desenvolvimento das ações do Campus,

Democratização que remete à ampliação dos fóruns de decisão política que, ampliando os condutos tradicionais de representação, permite incorporar novos sujeitos sociais como portadores de direitos legítimos. Implica a dialética entre conflito e consenso, de modo que interesses divergentes possam ser qualificados e confrontados, derivando daí o embate público capaz de gerar adesão em torno das posições hegemônicas. (Ibidem, p. 161).

Se retornarmos ao cenário educacional das décadas de 1960 e 1970, perceberemos que não havia condições de uma representação com qualidade técnica em nenhum fórum do Município. Estamos nos referindo à impossibilidade de um docente do município, na década de 1970, ocupar um cargo de diretor de escola ou secretário de educação da prefeitura local.

A necessidade da extinção da condição de professor leigo e a qualificação técnica foi desafio importante naquela conjuntura a ser enfrentado pela sociedade civil. Tal demanda vem sendo atendida de certa forma com a presença da UFPA no Município, hoje os egressos do Campus do Tocantins têm condições de formular, discutir, participar e coordenar políticas públicas o que,

Exige quase sempre o domínio de um saber técnico especializado, do qual os representantes da sociedade civil, especialmente os setores subalternos, em geral não dispõem. Entender um orçamento, uma planilha de custos, opções de tratamento médico, diferentes materiais de construção, técnicas de despoluição dos rios, há uma infindável lista de conhecimentos exigidos nos vários espaços de atuação. Além desse, um outro tipo de qualificação se impõe, o que diz respeito ao conhecimento sobre o funcionamento do Estado, da máquina administrativa e dos procedimentos envolvidos (DAGNINO, 2002, p. 284).

A presença dos egressos no cenário educacional cametaense tem contribuído com a mudança no sistema de ensino local. Hoje, é possível contar com egressos em cargos importantes da Prefeitura, o que antes da Política de Interiorização era impossível, a qualidade técnica desses profissionais foi reconhecida no governo do Prof. José Rodrigues Quaresma,

do Partido dos Trabalhadores (2000-2004), cuja gestão ocupou a maior parte do seu secretariado, segundo escalão do governo e diretores das escolas municipais com egressos. No terceiro e quarto capítulo deste trabalho será possível demonstrar tal mudança na educação por intermédio dos depoimentos do poder público dos 02 mandatos (secretários de educação do governo passado e atual), das gestoras das escolas e sociedade civil organizada.

No mandato do Prefeito Quaresma foi realizado o primeiro concurso público da história de Cametá, uma cidade que se aproxima dos seus 400 anos. Neste concurso, os egressos tiveram a possibilidade legal²⁵ de trabalho, pois, até então era notório empregar na prefeitura pessoas sem qualificação, enquanto os licenciados saíam do Município por “falta de oportunidade de trabalho”, consequência do clientelismo político freqüente nos municípios da Amazônia. Com o concurso, a prefeitura local conseguiu ter funcionários efetivos e investir em sua qualificação.

Vários egressos inesperadamente se viram na condição de governo, com possibilidade de executar e financiar políticas públicas, apesar de a cidade ser pobre em termos de arrecadação de recursos. Naquele momento, o governo era recém-eleito e havia necessidade de recadastramento para o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) no Município, sendo uma tarefa árdua da gestão travar o debate com a população local sobre a importância de arrecadação do referido imposto.

No processo de diálogo com a sociedade, alguns egressos exerceram o papel importante na gestão do Orçamento Participativo (OP) do Município, uma vez que faziam parte da equipe de governo, outros, na organização dos OP, orientando e capacitando os conselheiros sobre o novo processo de gestão da cidade. Foi o momento de refletir sobre dois importantes desafios que, segundo Dagnino (2002), é o dilema central no interior da sociedade civil, a ocasião de fazerem a opção pela luta institucional ou pela mobilização social,

Essa necessidade de uma qualificação técnica específica tem sido se revelado um desafio importante para a sociedade civil não só porque ela é condição necessária para uma participação efetiva, mas também pelas implicações que ela tem assumido na prática. Em primeiro lugar, a aquisição técnica por parte das lideranças dos setores subalternos tem exigido um considerável investimento de tempo e energia que muitas vezes, num quadro

²⁵ Em Cametá o quadro de funcionários públicos antes da gestão do Prefeito Quaresma, era constituído de temporários, contratados a partir de indicações de famílias da elite local ou partidária. Era comum encontrar egressos sobrevivendo em outra função inclusive no mercado informal, ou deixando a cidade para fazer concurso com sucesso em outros municípios ou Estados. O concurso deu estabilidade de emprego aos egressos e em consequência possibilidade da prefeitura ficar com um quadro permanente de funcionários para dar continuidade a formação e assim valorizar o profissional do magistério.

de disponibilidade limitada, acaba sendo roubado do tempo dedicado a manutenção dos vínculos com as bases representadas (Ibidem, p. 284).

A experiência dos egressos vivenciada na administração pública, seja como docentes, gestores das escolas das redes de ensino, nas ONGs e nos Movimentos Sociais, são importantes canais de comunicação que a universidade deveria estreitar com a população, poder público, iniciativa privada e o mundo do trabalho em geral.

Os egressos podem exercer a função de permuta no diálogo da Universidade com a Sociedade na medida em que poderão trazer informações para o interior dos colegiados dos cursos, departamentos e pró-reitorias de ensino, contribuindo dessa forma com a construção do planejamento e da avaliação curricular e institucional.

A operacionalização da proposição acima é importante para a análise sociológica, uma vez que se acredita ser muito significativo avaliar a Universidade pelo lado da formação recebida, ou seja, pelo lado do que se aprendeu, porque o ex-aluno tem possibilidade de fornecer informações sobre a qualidade do curso ofertado, condições de trabalho que assegure a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, dificuldades cognitivas vivenciadas no processo de formação e estratégias utilizadas para superação das mesmas.

Neste sentido, o egresso é aquele que pode informar sobre a valorização do aprendido, materializado no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Tais preocupações poderão vir a ser incorporadas pela Universidade.

1.4.1 Egresso: Seu Significado Atravessou o Oceano

É consenso que todo curso superior tem como um dos seus objetivos formar um determinado profissional. Mas que profissional é esse chamado EGRESSO? É, no momento, um ilustre desconhecido que as Universidades apresentam anualmente à sociedade? Quais as suas expectativas em relação ao mundo do trabalho, à sociedade que os recebe? Esses aspectos acabam por delinear um quadro de dificuldades que inicia com a própria raiz etimológica da palavra.

Segundo o dicionário Lello **EGRESSO** é um adjetivo, de origem latina (*Egressu*), significa saída, aquele “que saiu, se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade: *Frade egresso*. S.m. Indivíduo que deixou o convento, ex-frade. O mesmo

que **egressão**". Em consulta à mesma fonte sobre a palavra EGRESSÃO trata-se de um substantivo feminino de origem também latina. “(*Egressione*). Ato de sair; afastamento”, a palavra Egressus tem raiz também no latim *digresso* que significa desvio de rumo.

Conhecer o significado do termo Egresso no dicionário Lello ajuda a construir uma definição para a palavra que denomina os principais informantes deste estudo, mas o fato de sua origem, por exemplo, estar vinculada a *Frade que deixou convento*, remete a outras interrogações. O que motivaria um padre a deixar sua ordem religiosa? Pode-se apontar dois motivos. Primeiro, uma paixão terrena, em oposição ao amor divino, colocando em causa as juras pelo celibato. Levando em consideração apenas os elementos de ordem moral e ética tal situação poderia ser relevante para que a palavra Egresso conste nos dicionários.

O contexto acima descrito poderia ter uma característica de criticidade às normas religiosas, mas não é suficiente para criar um Movimento Social de confronto aos dogmas da Igreja, como o movimento de reforma forjado no interior da Igreja Católica liderado por Martinho Lutero, tornando-se um marco importante na historiografia mundial, este fato assinala como uma segunda motivação para levar um monge a deixar o convento.

Perseguindo o segundo escopo na Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura, constata-se que a história do significado da palavra Egresso tem forte conotação política, resulta da expulsão dos religiosos de seus institutos em todo Portugal, por intermédio do decreto 28 (30).5.1834 de Joaquim António de Aguiar conhecido como “Mata Frades”.

O contexto Português, do início do século XIX, foi marcado por intensos conflitos entre os partidários do Absolutismo tendo à frente D. Miguel e os Liberais, sendo estes últimos vitoriosos em 1834. Seus seguidores implementaram várias medidas com objetivo de extinguir os privilégios e a estrutura do Antigo Regime, tendo em vista à penetração das relações capitalistas em Portugal e dessa forma aumentar a comercialização de produtos que eram base importante dos interesses feudais.

Entre as medidas imediatas, os liberais realizaram o corte dos dízimos para a Igreja católica, confiscaram seus bens como conventos, mosteiros e hospitais, o patrimônio da Igreja foi apropriado pela burguesia nascente. Observando detalhadamente o dicionário Lello, o mesmo apresenta o significado de egresso como: “Dá-se por vezes o

nome de Egressos aos religiosos que deixaram os institutos em que tinham professado” (1968, p. 231).

A perseguição política desencadeada aos egressos pelos partidários do Miguelismo, que ficaram sem a irrisória pensão, deixou muitos padres de idade avançada na condição de indigente, sensibilizando até mesmo pessoas convencidas ideologicamente com as causas liberais, como o escritor Alexandre Herculano (1842), o qual manifestou sua solidariedade em um dos seus escritos intitulado “Os egressos. Petição humilíssima a favor de uma classe desgraçada”, em Opúsculo²⁶.

Os fatos aqui relatados, somados a este documento, são fontes comprobatórias da possibilidade do termo egresso ter sido transportado da metrópole (Portugal) para a colônia (Brasil), trazendo consigo elementos constitutivos de sua estrutura que se mantêm até hoje, como por exemplo, significado de *abandono da instituição a que tinha vínculo ou a de perda de rumo*. Em uma de suas passagens na obra o autor demonstra a situação de desamparo dos egressos:

A lembrança do frade velho atormentou-me toda a noite. A imaginação não m'o pintava já na passagem escura, onde surgira pela segunda vez: via-o na idéa, e ah!, encostado ao roble, procurando conchegar os membros inteirificados na cogulla encharcada, e resguardar a cabeça calva ao abrigo do robusto madeiro. Errante e mendigo como o rei Lear, o monge não tinha, como elle, para o guiar na solidão e na procella a caridade de um truão. (Ibidem, p, 42).

Pode-se definir o Egresso de uma organização educativa como: Aquele que saiu de uma determinada instituição de ensino após a conclusão dos estudos amparado pela certificação ou diploma legal. Egresso não é, portanto, aquele que abandonou a instituição ou dela foi expulso. O egresso é aquele que saiu da referida instituição, após a aprovação em exames e conclusão de uma carga horária curricular específica. Registra-se que na maioria dos casos o egresso é abandonado, esquecido pela instituição formadora após a sua diplomação.

O diploma representa o corte do cordão umbilical entre a Universidade e o egresso e em consequência, com a sociedade, onde o futuro ex-aluno será envolvido, cheio de expectativas em relação ao mundo do trabalho, ou em consequência da crise do

²⁶ A capa e parte da referida fonte encontra-se nos anexos deste trabalho. Trata-se de um documento rico em informações do contexto político português na época da expulsão dos egressos.

capital, se encontre em situação de desemprego e vulnerável venha “mudar de rumo”, sobrevivendo sem atuar na área da formação recebida.

No que diz respeito aos ex-alunos das Universidades brasileiras há carência de discussão e bibliografia que alimente o diálogo sobre o assunto. Nos processos avaliativos mesmo com o SINAES²⁷, normatizando sobre a matéria, os egressos continuam não tendo voz no interior das organizações educativas.

Os egressos, historicamente, são pessoas com potencial no que diz respeito ao amadurecimento teórico, apesar de abandonados, como no início do século XIX, com a confiscação do patrimônio da Igreja, retornaram posteriormente para contribuir em outro contexto e de forma diferenciada, porque tanto o capital como o Estado reconheceram o acúmulo político da Igreja. Esse já analisado em farta bibliografia referente ao trabalho desenvolvido pelos religiosos seja na saúde com os hospitais ou na educação, com destaque para o projeto pedagógico desenvolvido pelos jesuítas.

Acredita-se na capacidade informativa que os egressos poderão trazer do seio da comunidade, foi que os oriundos da Política de Interiorização se posicionaram nesta pesquisa como um retorno à Universidade.

Retomamos aqui Draibe (2001), na epígrafe deste Capítulo, quando afirma que as políticas ou os programas têm vida. Acredita-se ser a Interiorização da UFPA em Cametá, uma política pública que nasceu, cresceu com dificuldades, em função de equívocos de gestão local e descaso de várias gestões da Administração Superior da UFPA, que, em consequência, proporcionou a sua estagnação, sofrendo o Campus várias vezes ameaças de encerramento de suas atividades. O aspecto de gestão do Campus à imposta autonomia será fruto de sessões seguintes e posterior Capítulo.

1.4.2 - Os Egressos como contato entre universidade e a sociedade: As experiências de avaliação com egressos em Portugal e no Brasil

Na década de 1990, no continente europeu, o debate sobre o tema egresso ou diplomado originou-se a partir da situação de empregabilidade dos egressos de ensino superior, o assunto adquiriu visibilidade e centralidade nas preocupações dos governos e da sociedade européia. Desta forma, os empregadores dos egressos de ensino superior passaram

²⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

a ser elementos importantes utilizados no processo de avaliação da qualidade do ensino superior, naquele momento governo e universidades estreitavam a relação entre o processo educativo e o mundo do trabalho.

A relação entre a educação e o mundo do trabalho, denominado pela portuguesa Mariana G. Alves (2003) como trabalho/emprego, foi objeto da pesquisa de doutoramento da referida autora. No estudo, Alves procura contribuir com o debate sobre egressos ou diplomados, esclarecendo melhor o método de inserção destes no setor de emprego em Portugal.

Para a autora, vive-se um processo de crescente *centralidade do conhecimento* nas atividades econômicas, esse fato acontece concomitantemente com o aumento de escolaridade das pessoas na Europa, proporcionando a valorização do diploma. Com base em 03 teóricos afirma,

Neste quadro, Trottier, Perron e Diambomba (1995) consideram que se assiste a uma passagem progressiva do valor intrínseco do diploma para o seu valor de utilização na vida activa, na medida em que a atenção pública (e governamental) se centra na pertinência da formação no ensino superior para a inserção profissional dos diplomados, tendo em conta as qualificações exigidas pelo contexto de mudança profissional e organizacional em que vivemos (ALVES, 2003, p. 106).

Segundo Alves (2003), a avaliação do ensino superior é um advento historicamente recente em países europeus e surge no momento em que as universidades passaram de instituições controladas fortemente pelo Estado para estabelecimentos autônomos reconhecido por lei. A manifestação desse processo avaliativo não ocorre independentemente do debate público em torno da qualidade das universidades e competência técnica de seus egressos e nem como, da necessidade crescente de racionalizar recursos humanos, físicos e financeiros,

É neste contexto que se começa a modificar o cenário de quase total inexistência de informação sistemática sobre os percursos profissionais dos diplomados de ensino superior, bem como sobre as relações entre a formação recebida naquele nível de ensino e as funções e tarefas que os diplomados desempenham na esfera profissional. No caso português, verifica-se nos últimos anos uma multiplicação das iniciativas neste domínio, quer por parte do poder central (veja-se a criação do ODES²⁸), quer por parte dos próprios estabelecimentos de ensino superior (veja-se o exemplo da Universidades de Lisboa, Aveiro e do Minho) (Ibidem, p. 107).

²⁸ Sistema de Observação de Percurso de Inserção dos Diplomados de Ensino Superior.

O Sistema de Observação de Percurso de Inserção dos Diplomados de Ensino Superior (ODES) a que se refere Alves é um sistema de acompanhamento do Egresso desde a universidade até sua atuação profissional no mundo do trabalho. O sistema é tutelado pelo Instituto para a Inovação na Formação (INFOR) e pelo Ministério da Educação. O ODES realizou uma pesquisa piloto com os egressos do ensino superior de todas as áreas de formação, em fevereiro de 2000, cujos resultados foram divulgados em julho do mesmo ano.

A iniciativa de avaliação envolvendo egressos existe em várias instituições portuguesas, sendo que as Universidades de Lisboa, Aveiro e Minho distinguem-se das demais instituições por constituírem experiências incentivadas pelas reitorias das respectivas universidades, com objetivo de conhecer de forma profunda a situação de todos os cursos por elas ofertados.

Essa experiência avaliativa envolvendo egresso é consolidada pelo Estado Português, em especial nas suas universidades, proporcionou inúmeras pesquisas e gerou farta bibliografia. Em busca dessa experiência é que a autora desta pesquisa sobre egressos da Política de Interiorização da UFPA, em Cametá, dirigiu-se às terras lusas, tentando compreender a política de avaliação de egressos já estabilizada naquele país, assunto esse ainda incipiente no Brasil, a qual surge ainda timidamente em 2004 com a Lei nº 10.861/04 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Pela primeira vez na história da Educação brasileira, foi consagrada em *normativa a incorporação dos egressos no processo de avaliação institucional*, por intermédio da portaria do MEC nº 300, publicada em Janeiro de 2006, referente aos instrumentos de avaliação externa do SINAES. Entre as várias dimensões do referido instrumento, destaca-se a nº 09, referente às Políticas de atendimento aos estudantes onde os egressos estão contemplados com políticas de acompanhamento e Programas de educação continuada voltadas para os ex-alunos. A temática surge oficialmente no Brasil em um contexto onde a própria universidade está reavaliando sua função e papel social.

É necessário registrar que importantes processos de avaliação institucional, levando em consideração os egressos, foram realizados no Brasil ainda década de 1990. Destaca-se o trabalho de acompanhamento dos ingressantes e a trajetória profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

(FEUSP) e o estudo sobre o perfil dos egressos do curso de Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Década de 90.

Os trabalhos de avaliação institucional realizados em várias Universidades como: “Elementos para um diagnóstico da graduação da UNICAMP” e “Estudos sobre evasão e retenção na UNICAMP” publicados pela reitoria daquela instituição em 1992 e 1995, respectivamente, assim como o resultado dos “Dados sobre a Evasão na UFMG” publicado em 1995 e os produzidos na Universidade de São Paulo (USP), não foram incorporados pelas instâncias superiores de várias universidades.

[...] as reflexões produzidas, tendencialmente, não têm sido incorporadas nas sistemáticas de avaliação das instituições de Ensino Superior, propostas pelas instâncias gestoras destas instituições, apesar da importância que um maior conhecimento do perfil dos alunos ingressantes no concurso vestibular, o seu desempenho acadêmico, incluindo aí o perfil e as razões do eventual abandono de curso, e o seu destino profissional tem para subsidiar a tomada de decisões na administração universitária (OLIVEIRA; SOUZA, 1998, p. 61).

A pesquisa realizada na USP por Oliveira e Sousa (1998) partiu do entendimento de que para o aprimoramento e redirecionamento curricular ou das atividades de ensino do Curso de Pedagogia ofertado pela USP, a condição fundamental era não só o conhecimento de seus ingressantes e seu potencial acadêmico nos cursos, mas as “possíveis contribuições do curso para a qualificação e inserção profissional dos egressos”. (Ibidem, p. 62). O referido estudo iniciou em 1993 e teve por objetivo:

- a) Explicitar o perfil dos ingressantes identificando as motivações e expectativas com o Curso de Pedagogia;
- b) Caracterizar o desempenho acadêmico do ingressante no decorrer do curso;
- c) Identificar as causas de desistência temporária ou permanente do curso

Os pesquisadores optaram por investigar a turma dos ingressantes em 1993, segundo eles a turma reunia condições exploratórias de todas as vertentes do estudo, inclusive as relacionadas “ao destino profissional dos egressos”.

Analisando o referido estudo, é possível detectar a relevância do mesmo, uma vez ser possível demonstrar a partir da motivação dos ingressantes, sua identidade ou não com o curso de pedagogia, ver a partir de seu desempenho acadêmico se o currículo proposto está sendo vivenciado pelo aluno e quais suas dificuldades ou sucesso no

aprendizado e, a partir do diagnóstico, propor soluções para problemas como a retenção ou a evasão do aluno (a).

É possível verificar desde os objetivos do estudo não só o destino dos egressos, mas efetivamente qual a sua atividade profissional. O mesmo está atuando na área para qual foi habilitado? Seguiu para a pós-graduação dando continuidade aos estudos na área de formação? Mudou de área e atua profissionalmente em outra atividade? Em que a formação recebida contribuiu positiva ou negativamente na sua atuação profissional e pessoal?

Os pesquisadores tiveram como informantes 107 alunos e o estudo apresentou dados significativos naquela conjuntura para alimentar o planejamento do curso de pedagogia da USP como:

- O registro de evasão de 16,7% dos alunos do curso no período diurno;
- A constatação que dos 60 alunos ingressantes no horário noturno, destes, 23 (38.3%) desistiam do curso. As causas indicadas pelos informantes foram em sua maioria de fatores externo ao curso como a incompatibilidade de cursar duas faculdades, compatibilizar trabalho e estudo,

Registra-se ainda que a maioria dos evadidos já era graduado em nível superior ou estava em outro curso superior quando de seu ingresso na Pedagogia e que, em termos relativos, são os alunos do sexo masculino que tendem a abandonar mais o curso. (Ibid, p. 66).

Os pesquisadores chamaram atenção para tendências observadas no decorrer da investigação que mereciam ser problematizadas no interior do curso de pedagogia da FEUSP levando em consideração:

- A situação de como contemplar na organização curricular o fato do curso de pedagogia ser procurado por alunos oriundos de outra graduação;
- Sendo observado um número significativo de evasão, não seria necessário redimensionar a oferta de vagas já no vestibular?

Os investigadores deixam claro que a partir deste trabalho foi possível fornecer uma gama de informações à gestão universitária no que diz respeito ao aproveitamento das vagas disponibilizadas ao público no concurso vestibular como no que diz respeito ao acompanhamento do aluno com inclinação à evasão.

O trabalho realizado na Universidade Federal de Minas Gerais pelas professoras Maria do Carmo Peixoto, Mariza Mendes Carvalho e Professor Mauro

Mendes Braga chama atenção para a pouca atenção destinada pelas Instituições de Ensino Superior a temas recorrentes nos cursos de graduação como, por exemplo, o problema da evasão no ensino superior. Motivadas pelo resultado da pesquisa realizada em 1995, a qual apontou a elevada evasão no curso de Química, as mesmas desenvolveram a pesquisa intitulada: “Perfil dos Formandos no Curso de Química da UFMG na década de 90”.

No referido estudo, inicialmente, foi realizado um perfil da evasão, sendo posteriormente aplicado questionário aos alunos que desistiram do curso e a discentes ainda vinculados ao curso de Química, segundo os pesquisadores,

Essa visão sobre o processo de formação de Químicos pela UFMG ficaria, certamente, empobrecida, se não fosse a ela agregada a manifestação de um de seus principais atores: o ex-aluno graduado pelo curso. Por esse motivo, pretendemos agora traçar um perfil dos graduados em Química pela UFMG na década de 90 (BRAGA; CARVALHO; PEIXOTO, 1999, p. 68).

O trabalho dos pesquisadores foi ambicioso, ao apresentarem um diagnóstico que englobou o perfil dos egressos até a formação continuada, eles tinham também a intenção de contribuir com a construção da associação dos ex-alunos, a investigação teve como objetivo:

- a) Conhecer as atividades profissionais do Químico, destacando a remuneração, fazendo uma análise comparativa entre a situação sócio-econômica dos egressos e de seus pais;
- b) Conhecer o grau de satisfação com a formação recebida no Curso de Química e a prática profissional do egresso;
- c) Colher informações para formulação curricular e a utilização de práticas pedagógicas para graduação de Química;
- d) Construir um Banco de Dados que possibilitasse criar a associação de ex-alunos.

Os pesquisadores partiram do princípio de que com a associação de ex-alunos seria facilitada a relação do curso com o mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento de programas de formação continuada para os egressos. O estudo do ponto de vista metodológico levou em consideração todos os egressos no período de janeiro de 1990 até dezembro de 1996, totalizando um universo de 109 egressos, 104

foram localizados e 90 responderam ao questionário, sendo atingido pela equipe 80% do universo.

Há mais de uma década foi realizada essa pesquisa e, apesar de pouca literatura sobre trabalhos avaliativos realizados com egressos em especial no curso de Química, a equipe de pesquisadores conseguiu eleger naquela conjuntura, indicadores que proporcionaram informações além do perfil sócio-econômico dos egressos.

A equipe também submeteu os egressos à avaliação do currículo do curso por eles graduados, destacando o trabalho docente, a infra-estrutura dos laboratórios uma vez que se trata de um curso que contém disciplinas práticas, portanto, utilizam-se experimentos que necessitam de laboratórios equipados, os pesquisadores também colheram informações sobre a gestão do curso. Naquele momento foi solicitado dos egressos, “[...] as três melhores e as três piores características do curso de graduação concluído e que fizessem uma avaliação global do mesmo, atribuindo-lhe uma nota entre zero e dez, além de indicar ações que poderiam resultar em sua melhoria”. (Ibidem, 1999, p. 68).

O resultado do estudo apontou considerações importantes que sugerem alterações na estrutura curricular e na atualização metodológica e pedagógica dos docentes. O curso teve no geral aprovação moderada com nota 07 (sete), o êxito no curso é registrado em sua maioria nos filhos de pais cujas profissões têm menor prestígio social, a conclusão de um curso superior significa para esses egressos, ascensão social. O estudo concluiu que o currículo do curso foi avaliado pelos egressos de forma negativa, “sendo considerado inchado, desatualizado, com excesso de exigências e com caráter exclusivamente acadêmico, não contemplando disciplinas relacionadas à atividade química realizada fora da universidade. (Ibid, p. 77).

No que diz respeito à redução da evasão, o estudo orienta reestruturação curricular e modificações no método de trabalho dos docentes, o currículo do curso era um dos fatores que mais contribuía com a evasão, o mesmo deveria contemplar atividades ligadas ao mundo do trabalho como as indústrias, incorporar a iniciação científica e estágio em laboratórios. Resultados dessa natureza, frutos de informações oriundas de uma amostra bem significativa, de onde foram captadas várias situações e dinâmicas vivenciadas pelos egressos desde sua vida estudantil até a profissional, são informações relevantes merecedoras de considerações no planejamento institucional.

A indiferença de gestores das IES às pesquisas avaliativas produzidas supõe uma postura de gestão que contribui com a manutenção do distanciamento da universidade da sociedade. Tal estilo de gestão conserva o autoritarismo e a relação de poder centralizador, avesso ao diálogo o que não combina com processos avaliativos, onde se escuta muitas críticas, críticas positivas e negativas o que não é cultural nas instituições em especial na universidade brasileira.

As marcas de autoritarismo do Estado brasileiro refletem em suas instituições, principalmente nas Universidades formas dominadoras de relação de poder, quer seja no encaminhamento dos processos avaliativos, quer na exclusão dos egressos, empregadores, Movimentos Sociais externos à instituição, ou ainda na imposição de conteúdos curriculares que não conseguem articular a dimensão teórica com a prática ou as especificidades regionais. Em relação a essa questão, a opinião dos egressos, dos empregadores, dos Movimentos Sociais e da própria família é fundamental, para informar quais as modificações ocorridas no egresso após a titulação recebida, na sua relação com os filhos, pais, cônjuges e a própria comunidade.

Embora tardia, é louvável a preocupação do atual governo brasileiro em acompanhar a trajetória profissional dos Egressos das Universidades brasileiras. Como já foi mencionado neste capítulo, em países da União Européia é prática dos Estados-Nação realizarem processos avaliativos com diplomados, familiares destes e empregadores, visando a modificações ou ajustes nos conteúdos curriculares e sua articulação com outros setores, em especial o do emprego. Tais países acompanham a passagem do egresso da vida acadêmica até sua inserção no mundo do trabalho.

Portugal, um dos países da União Européia, registra importantes trabalhos investigativos realizados pelo Ministério da Educação e pelas Universidades portuguesas sobre seus diplomados²⁹.

Essa experiência resultou em importantes bibliografias sobre o assunto e continua em debate permanente com investigações fruto de teses de doutoramento, os quais trazem reflexões sobre o papel social da Universidade. Como afirmou o Dr. Leandro Almeida, então membro do Conselho Acadêmico e do Grupo de Missão para a qualidade

²⁹ Destaca-se o pioneiro trabalho de Licínio Lima no Grupo de Investigação em Avaliação, a qual realizou pesquisa avaliativa sobre as Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho, após 20 anos de experiência. Com mesmo objetivo Antônio Maria Martins, Jorge Arroiteia e Manuela B. Gonçalves desenvolveram importante pesquisa sobre os processos que passaram os egressos da Universidade de Aveiro após a obtenção do diploma e o exaustivo trabalho de avaliação externa de Albertino Gonçalves junto aos licenciados da Universidade do Minho.

do Ensino-aprendizagem da Universidade do Minho, no prefácio do livro “As Asas do Diploma”: “[...] deve a Universidade refletir sobre a atualidade técnica e científica da formação que assegura, sobre a eficiência da estrutura curricular dessa formação ou sobre a qualidade dos processos de ensino e de avaliação que implementa”. (ALMEIDA, 2001, p.10).

A reflexão da Universidade sobre a qualidade técnica, profissional e cultural ofertada à sociedade, só terá retorno a partir daqueles que por um determinado período receberam formação específica e que hoje conhecem as entranhas da sociedade, com tudo de bom e as mazelas que a humanidade produziu.

Um médico, um enfermeiro, um dentista ou nutricionista podem prestar informações sobre a saúde da população e estratégias preventivas de cura se tiverem contato com a instituição formadora. Podendo a universidade por intermédio do colegiado de curso, promover amplo debate com os egressos, docentes e ingressantes sobre o mundo do trabalho, recolhendo informações avaliativas sobre a manutenção ou a reestruturação de seu currículo.

É impossível construir casas voltadas para realidade climática da Amazônia, pensar em transporte coletivo, trânsito, ou projetos voltados para solução dos Sem- Teto e Sem-Terra sem ouvir a população do campo, atores sociais envolvidos e os Engenheiros formados pela Universidade, para que estes apresentem o diagnóstico da situação de transporte (terrestre e fluvial) e da situação habitacional.

É fundamental manter forte articulação com os egressos das licenciaturas, uma vez que os mesmos têm a dura tarefa em uma sociedade marcada pela reprodução de valores burgueses como o consumismo e o individualismo, contribuir com a formação educacional de pelo menos 03 gerações de jovens³⁰.

O profissional da educação encarregado em desenvolver processos educativos com crianças, jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, deve ter sólida formação teórica e prática que por intermédio do conteúdo ministrado possa fazer da escola o espaço de referência do aprendizado e não a rua, evitando assim a deformação de mentes e a brutalização de corações. Por isso a necessidade do diálogo entre a Universidade e seus ex-alunos, para possibilitar a humanização entre os homens e

³⁰ Os dados recolhidos para essa pesquisa, apontam que dos 113 inquiridos 63 estão na faixa etária entre 20 a 35 anos, atuando no magistério entre 1 a 5 anos encontra-se 50% dos egressos. O que significa um quadro docente jovem e recentemente admitido no mundo do trabalho.

mulheres e juntos possam buscar uma sociedade fraterna, como diz Freire (1997), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis (p. 43).

A relação entre Universidade e Sociedade poderá se concretizar por intermédio dos egressos, uma vez que estes, a partir do título recebido, estarão representando profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo em que exerçam a profissão, por intermédio de um documento legal denominado diploma. Este tem um valor simbólico do ponto de vista da cultura erudita e na representação social de quem em determinada sociedade o carrega, assim como no mundo do trabalho.

O papel social do diploma tem sido, nos últimos anos, alvo de diversos estudos. Na reflexão sociológica não se pode perder de vista a importante contribuição de Bourdieu e Boltanski (1998) no artigo intitulado: “O Diploma e o Cargo: relações entre o Sistema de Produção e o Sistema de Reprodução” onde os referidos autores desenvolvem analogia entre os sistemas produtivos e de ensino (SE). No que diz respeito à função social e reprodutiva do diploma esses autores afirmam,

“é preciso distinguir a economia, cuja dinâmica própria está no princípio das mudanças do sistema dos cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 131).

Em geral a relação do mundo do trabalho com determinado curso superior leva em consideração, do ponto de vista de sua necessidade, o binômio curso/instituição formadora, a deferência manifesta pressupõe a qualidade acadêmica dos egressos e estes fatores são condicionantes de empregabilidade do ex-aluno.

As primeiras experiências de avaliação de curso superiores aqui relatadas são exemplos de que existe possibilidade de um intercâmbio da universidade com agências empregadoras, essa interação rejuvenesce as instituições de ensino superior na medida em que essas reformulam currículo, repensam a gestão e o método de trabalho docente. É com base nas experiências brasileira e portuguesa, que os egressos oriundos do projeto de

Interiorização da UFPA, em um dos municípios mais antigo da zona rural da Amazônia, foram chamados para opinar sobre a política de formação recebida.

Em uma cidade interiorana, com base econômica sustentada pela pesca e agricultura, com carência de material humano qualificado, como ocorre no município de Cametá, poderia a afirmação acima não fazer sentido. Porém, no cotidiano, os docentes e pais dos alunos, observam que o professor X é formado pela “Universidade Federal do Pará, a maior instituição de ensino superior da Amazônia”, isto independente de uma avaliação da prática pedagógica destes licenciados pelas instituições contratantes ou pela comunidade escolar, é a representação do diploma que fala mais alto.

A credibilidade que as instituições de ensino superior adquiriram junto à população, impõe às Universidades a necessidade de verificarem constantemente a atualidade, qualidade técnica e científica, a eficiência do conteúdo curricular, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem utilizada, assim como a relevância e compromisso social dos cursos que ofertam. Isso faz pensar em uma Universidade responsável por uma formação de cidadãos e comprometida com os problemas da região Amazônica.

A Universidade, exercendo sua função social desde o ingresso de seus alunos, incorporando várias das sugestões aqui apresentadas, estará desenvolvendo uma formação integral. Um passo importante de demonstração de seu compromisso social com o interior do Estado do Pará foi a iniciativa da UFPA em sistematizar sua experiência iniciada na década de 70, por intermédio do denominado “Projeto Norte de Interiorização”, cuja ação é desenvolvida há 21 anos nos municípios da Amazônia brasileira.

O Projeto de Interiorização será neste estudo avaliado pelos egressos, conhecer que transformações o mesmo proporcionou aos ex- alunos e no município de Cametá, caracteriza a originalidade e o pioneirismo deste estudo, quando parte da concepção de avaliação, a mesma apontada, por Barreira e Carvalho (2001), abaixo:

* A avaliação não tem um valor em si, não substitui a política ou programa nos processos e resultados que move e persegue.

* A avaliação é oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados idealizados.

* A avaliação é imperativo ético, desconstrói e reconstrói a política ou programa na sua intencionalidade, resultados e efeitos na alteração da qualidade de vida – enquanto proteção, inclusão e cidadania dos envolvidos na ação pública (p.08).

1.5 Gestão e Autonomia das Universidades: A Descentralização Centralizada ou Desconcentrada

É aconselhável discutir gestão e autonomia levando em consideração importantes modificações de ordem política e econômica ocorridas nas últimas décadas, do século XX. Entre as mutações ocorridas destaca-se a reforma do Estado que, em consequência, orientou no âmbito das políticas públicas várias ações, entre elas a descentralização das políticas.

Segundo Zauli (2003), vários fatores colaboraram para o colapso e posterior reforma do Estado. Para melhor compreensão deste trabalho serão destacados três destes fatores. Em primeiro, o quadro de *crise fiscal do Estado*, crise essa anunciada nos anos de 1970, que seguiu na década de 1980, chegando ao caso brasileiro nos anos 1990, recebendo robusta e sólida crítica colocando em risco o modelo desenvolvimentista anterior.

A crise fiscal provocou o déficit orçamentário e zerou a poupança pública, deixando o Estado incapacitado de atender as demandas da sociedade em função do seu desequilíbrio fiscal, essa situação proporcionou por parte dos governos a transferência de responsabilidade no âmbito social à iniciativa privada o que justifica o fenômeno da descentralização das políticas públicas, fenômeno esse intimamente ligado à gestão e autonomia das referidas políticas.

O processo de crise fiscal do Estado brasileiro contribuiu para desencadear o segundo fator, trata-se da *sobrecarga de demandas* oriundas do processo de questionamento do governo autoritário e a luta pela implantação da democracia, este processo é construído articulado por forte apelo da sociedade civil por políticas sociais e,

Relaciona-se com as mudanças no comportamento dos diferentes atores políticos que produzem um quadro de crescente autonomização da sociedade civil perante o Estado e que culmina com a redemocratização que propicia o advento da Nova República em meados dos anos 80 (ZAULI, 2003, p. 44).

Após a queda do regime militar, o governo posterior liberou políticas sociais reprimidas nos vários anos de autoritarismo, em consequência sobrecarregando a demanda, deixando o executivo impossibilitado de efetuar políticas sociais prometidas aos cidadãos pela Nova República. Observa-se que nesse processo a sociedade civil foi extremamente ágil na

proposição e encaminhamento de demandas, aproveitando a conjuntura favorável proporcionada pela democratização de vários espaços institucionais.

Ressalta-se que neste processo de construção de um sistema político democrático no Brasil, o tema da descentralização encontra identidade, no que Zauli (2003) observa como virtudes da descentralização nos processos decisórios, o referido autor denomina como *Crise de Legitimidade e Demanda por Legitimação*,

Com efeito, até mesmo o texto da Constituição de 1988 foi contaminado pela suposição de que a elaboração e implementação descentralizada de políticas públicas seriam não apenas mais democráticas como contribuiriam para que a democracia deitasse raízes entre nós. Mais ainda, em decorrência da postulação de uma maior eficácia e eficiência da gestão descentralizada de políticas públicas, as reformas descentralizadoras seriam benéficas e não somente aos diferentes públicos-alvo das diversas modalidades de intervenção estatal, mas também ao conjunto da sociedade que, em última análise, arca com os custos inerentes à sustentação tributária das políticas do Estado (Ibidem, p. 45).

A Descentralização, nos princípios aqui esboçado, ganha importância nas últimas décadas, do século XX, como já afirmado, quando o Estado reestrutura suas funções transferindo suas responsabilidades de executor de políticas públicas para Estados, municípios, ONGs e iniciativa privada, utilizando dessa forma várias estratégias de descentralizar as políticas.

Especificamente no setor educacional a descentralização tem na municipalização do ensino a sua forma de realização mais aprimorada. Segundo Maria do Carmo Lacerda Peixoto (2003), pesquisadora sobre o tema, este assunto não é novo no Brasil, é oriundo de práticas educativas norte-americanas que influenciaram educadores brasileiros da década de 20 e 30,

Como produto mais significativo desse momento da história da educação no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova vai contemplar, de modo explícito, a necessidade da descentralização. Nele afirma-se que a organização da educação brasileira unitária não implica em centralismo, porque unidade não significa uniformidade (...) (Ibidem, p. 101).

Para a referida autora, o tema descentralização no Brasil, é retomado no final do Estado Novo, na década de 1940 e na década de 1970, com o governo militar, onde a descentralização foi apresentada como uma panacéia. Foi vendida pelos governos como a

solução para uma política educacional desburocratizada, a qual permitiria a flexibilidade curricular, a efetivação da gestão democrática da escola. Esta característica da descentralização foi muito bem vista pela comunidade educacional uma vez que poderia permitir a aproximação da população com o poder local,

Nesse sentido, é possível observar, por exemplo, que, conforme as circunstâncias, a maior proximidade da população em relação ao poder público municipal em comparação com o estadual ou federal tanto pode proporcionar oportunidades de uma gestão mais democrática quanto de uma gestão subordinada às oligarquias locais. (Ibid, p. 101).

A trajetória histórica feita sobre o tema descentralização por Peixoto é relevante uma vez que a mesma realiza análises em fontes documentais importantes, como identificando a descentralização na legislação, LDB 5.692/71 que reformulou a Lei 4024/61 referente ao ensino de 1º e 2º graus onde ficou estabelecido “a vinculação, à educação, dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios, além de ter sido aplicado um reforço às estruturas técnica e administrativa municipais para atuar na educação” (Ibid, p. 102).

Essa prerrogativa acima apontada por Peixoto, induziu à municipalização do ensino, com a transferência de responsabilidades para o município sem o devido financiamento, tal política educacional foi aplicada no Nordeste, a autora salienta como atividade importante naquela região a efetivação do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica no Ensino municipal (Pró-município). Esse projeto foi caracterizado como uma “descentralização centralizada” que tinha como pano de fundo a intenção de distribuição de recursos para manter um controle mais eficaz dos municípios.

Segundo Silva Junior (2004)³¹, o tema descentralização é tratado e pesquisado por muitos autores e atores sociais, contudo, entende que esta modalidade de reforma do Estado está em pauta desde a década de 1930 o mesmo aponta o caráter centralizador da mesma,

A descentralização do que já fora definido de forma centralizada (a municipalização na forma organizativa da desconcentração), e, de outro, a descentralização do fazer educacional dos atores locais, sem, contudo, desconsiderar a unidade política e cultural do país (a municipalização como expressão específica no município de um sistema nacional de educação) (Ibidem, p. 59).

³¹ Este autor analisa em artigo intitulado “ O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade na década de 1990” a reforma do Estado e o papel político da municipalização da educação no processo, tendo a sociedade civil como “ recorte de seu estudo.

Para o autor, os contextos políticos dos anos 1960 e as reformas educacionais implementadas, trouxeram mais continuidades do que rupturas. A ciência tornou-se mercadoria enfraquecendo as instituições que faziam mediação entre a sociedade e o Estado. Neste contexto apontado por Silva Junior, as ONGs adquiriram a condição de principais interlocutores da sociedade civil junto ao Estado, assumindo inclusive algumas funções deste, apesar do mesmo continuar dando as diretrizes das políticas implementadas e definindo os rumos da sociedade em geral, “O Estado se torna um Estado Gestor, e a sociedade se torna uma sociedade gerida segundo os critérios definidos **cientificamente** pelos gestores de Estado” (Ibid, p. 66).

1.5.1 Autonomia ou Diáspora? A 'Campi'nização da Interiorização da UFPA

Na última década, um dos temas mais investigados e presentes nos discursos políticos e acadêmicos, sem sombra de dúvida, é a autonomia. Apesar da centralidade do assunto na pauta educacional, o mesmo abriga ambigüidades e contradições.

Esse problema dificulta não só a compreensão do conceito de autonomia, como do exercício da mesma nas organizações educativas, quer seja das Universidades como das escolas. Ranieri (1994), ao analisar a Universidade pública e a Constituição Federal de 1988, diz que a palavra autonomia tem origem grega. Seus radicais *auto*, que significa próprio, peculiar, e *nomia* significa Lei. Regra que exprime a idéia composta de “*direção própria*”. O vocábulo de noção filosófica, foi apropriado pela área política e jurídica. Usado indistintamente o mesmo é empregado em *situações e fatos*, assim como em atos administrativos muito comuns na burocracia institucional como nas universidades. Segundo Chauí (2001),

Sob suas múltiplas manifestações, a idéia de autonomia, como a própria palavra grega indica – ser autor do *nomos*, ser autor da norma, da regra e da lei –, buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado. Numa palavra, a autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação (p. 204).

Para Ranieri (1994), na Alta Idade Média especificamente nos séculos XI e XII, o ensino na Europa esteve sob monopólio da Igreja que, majoritariamente, tinha por objetivo a formação de religiosos, oferecendo na rede escolar um ensino de baixa qualidade sob a supervisão de escolásticos subordinados ao bispo. Só no século XIII surgem as primeiras Universidades no ocidente. A referida autora chama atenção para o fato de que a distinção das Universidades medievais dos demais regimes educacionais é o corporativismo,

No longo processo de institucionalização das universidades, o que esteve em jogo foi a elaboração social do princípio de que o saber e a difusão de conhecimentos eram um tipo de trabalho específico cujo exercício – tanto quanto os dos demais ofícios – exigia organização própria e certa independência em relação aos interesses da Igreja e do Estado (RANIERI, 1994, p. 35).

O princípio da autonomia universitária se origina nas mais antigas corporações da Idade Média. A Universidade de Paris surgiu da corporação dos mestres das escolas parisienses e a Universidade de Bolonha tem na corporação dos discentes o surgimento dos modelos universitários básicos. Estas instituições desfrutaram de fato de autonomia, uma vez que reclamaram essa condição no início do século XIII. A Universidade de Paris, por exemplo, em 1231 foi agraciada pelo Estado, tendo sua independência reconhecida em estatuto pela Igreja Católica.

Essa Universidade, “até 1250 recebeu alguns outros privilégios, destacando-se dentre eles o direito de uso de sinete próprio, símbolo de sua autonomia” (Ibidem, p. 42). A corporação universitária parisiense naquela época era composta de 04 faculdades, a de Artes, Direito Canônico, Medicina e Teologia, essas faculdades eram dirigidas por mestres titulares sob supervisão de um decano, entre os privilégios que a referida Universidade gozava, Ranieri (1994) aponta:

- a) O direito de recrutamento na forma por ela estabelecida, o que implicava a concessão da licença de ensinar pela Igreja sem que dos candidatos se exigisse juramento individual de fidelidade;
- b) Direito de organização do trabalho corporativo (ensino, concessão de graus e diplomas, ajuda mútua etc.) pela outorga de estatutos regulamentares aos quais seus membros juravam obediência;

c) Direito de eleger funcionários encarregados de aplicar os estatutos, de representar a corporação diante das autoridades exteriores e de por ela demandar em justiça (p. 42).

Ainda destaca que, o reitor, autoridade máxima da corporação, era um dos funcionários eleitos oriundo do corpo docente; em nome da autonomia, a liberdade foi reivindicada como condição fundamental para o exercício pleno das atividades acadêmicas. Nessa Universidade o poder de decisão era exclusivamente dos mestres, diferentemente da Universidade de Bolonha, a qual surgiu da associação de alunos estrangeiros, em sua maioria, ricos, os quais mantinham financeiramente a Universidade. A autora, com base em pesquisas bibliográficas, salienta que o poder dos alunos era estatutário, cabendo aos mesmos não só recrutar os professores como controlar a qualidade do trabalho dos mesmos.

Observa-se que a autonomia na Universidade de Bolonha centralizava os rumos da Universidade nas mãos de quem tinha o poder econômico, os estudantes. Muitos mestres não trabalharam em universidades, faziam parte do “Colégio de Doutores”, nos quais prestavam juramento de não ensinar em outra comuna. Um detalhe importante a assinalar: esses colégios eram mantidos pelos alunos. A Universidade de Bolonha, em 1230, oferecia os cursos de retórica, medicina, astronomia, física e matemática, “Desfrutava de privilégios pontifícios e comunais. Sua autonomia se manifestava na organização interna, o que lhe assegurava o controle administrativo e didático, além, por evidente, da autoridade sobre os membros da corporação e da gestão financeira” (Ibid, p. 44).

Esse preâmbulo demonstra que as universidades desde sua origem abrigam a perspectiva de autonomia e que só posteriormente as mesmas passam a ser controladas pelo Estado, quando também surge embrionariamente o Governo-Nação. No caso da Universidade de Bolonha, quando as corporações se constituíram como organizações sociais, as características primitivas foram abandonadas, dando lugar ao rígido controle hierárquico, traduzidos na forma horizontal pelas assembleias e na vertical pela figura do reitor, diminuindo dessa forma sua autonomia.

No caso das Universidades brasileiras, essas mantêm o significado de autonomia universitária das primeiras universidades européias. É possível identificar esse sentido que constam em vários artigos acadêmicos, documentos, sejam eles oficiais como a Constituição Federal de 1988, ou da sociedade civil, como a proposta de autonomia do Sindicato de Docentes do Ensino superior (ANDES).

A farta bibliografia sobre autonomia universitária, traz também a denúncia do grande controle, centralização e burocratização na resolução dos problemas das universidades, práticas essas que têm diminuído drasticamente a autonomia universitária. Ranieri (1994) assinala que no período de 1911 a 1988 no Brasil, só a partir de 1920 é que as faculdades, institutos e universidades obtiveram autonomia legal.

No governo do Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca, é assinalado pela primeira vez na legislação o tema autonomia, esse passou a existir na reforma da educação secundária e superior, o qual normatizou a matéria sobre o assunto, quando “Promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, aprovada pelo decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911 (Leis do Brasil, 1911- I:492-512), concedia autonomia aos institutos de ensino superior” (Ibidem, p. 68).

Para essa autora, este ato não significou o reconhecimento do governo pela importância das atividades acadêmicas, e sim, foi uma resposta ao movimento de contenção de matrículas nas universidades. Várias reformas aconteceram posteriormente, em 1915 no governo de Venceslau Brás o decreto nº 11.530 de autoria do ministro da Justiça e do Interior Carlos Maximiniano Pereira dos Santos introduziu reformas no ensino secundário e superior, o referido decreto abriu possibilidade para a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920. “É, de certa forma, curioso indicar que o móvel de sua criação, a conveniência exigida pelo art. 6º, do decreto nº 11530/15, foi a “necessidade” diplomática de conferir um título universitário de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto, da Bélgica, que visitou o Brasil” (Ibid, p. 74).

Segundo Ranieri (1994), o decreto nº 11.530 demonstrava-se ineficaz e refletia uma política educacional defasada. Tal crítica levou o governo de Artur Bernardes a promover a última reforma do Ensino Superior, na primeira república, denominada Reforma Rocha Vaz, decreto nº 16782-A, em 13 de janeiro de 1925.

A Reforma Rocha Vaz foi maléfica para autonomia universitária, segundo Ranieri o objetivo essencial da mesma era o controle ideológico do Governo Federal sobre a escola, em uma clara tentativa de filtrar e impedir a entrada de ideologias não oficiais na Universidade.

Para manter o objetivo da Reforma Rocha Vaz várias medidas foram tomadas, como a criação do Departamento Nacional de Ensino vinculado diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios, sendo seu diretor nomeado pelo Presidente da República, o que em

consequência provocou perda de autonomia didática, uma vez que os catedráticos submetiam os planos elaborados para suas matérias à congregação, para serem apreciados e estas por sua vez também tinham perdido autonomia, pois não tinham o direito de criar cadeiras, realizar exames, sequer fazer matrícula e transferir alunos, o que demonstra a ação repressora do governo federal tirando qualquer possibilidade de exercício da autonomia

No conjunto de suas atribuições, as Congregações perderam poder (art. 195), enquanto os diretores (de livre nomeação pelo presidente da república), na qualidade de “intermediários” entre a Congregação e o governo, limitaram-se a gerir questões administrativas e a apresentar anualmente ao governo “relatório minucioso de quanto ocorrer no estabelecimento a respeito da disciplina, ordem, observância das leis e do orçamento”. (art. 199 e alíneas). (Ibid, p. 76).

Após a Revolução de 1930, para atender o regime implantado, foi efetivada a Reforma Francisco Campos, por intermédio do decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931, o qual instituiu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”. O decreto atribuiu personalidade jurídica às Universidades, autonomia didática, administrativa e disciplinar (art.09), ao regulamentar organizativamente as universidades respeitando a regionalidade (art.03). “A ressalva do art. 3º não foi cumprida, e os limites estabelecidos no estatuto foram estreitos demais para que realmente se manifestasse a autonomia universitária” (RANIERI, 1994, p. 79).

Os estatutos deveriam ser aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, as universidades só poderiam efetuar quaisquer modificações de cunho didático ou administrativo mediante autorização do governo e teriam que ouvir o Conselho Nacional de Educação, assim como, as universidades federais e estaduais não tinham a prerrogativa de indicar seus dirigentes, e sim os respectivos governos.

Observa-se que a cada alternância de governo, regime político, a educação sofre profundas modificações no que diz respeito ao controle sobre as escolas e universidades, sendo a autonomia ferida e muitas vezes até eliminada mesmo constando na legislação como foi na política educacional dos governos militares, anteriormente tratado neste capítulo.

Após o Regime Militar, com o advento da “Nova República”, foi apresentada ao povo brasileiro a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 207 consagrou as universidades o princípio da autonomia. O referido artigo é claro, ao propor que as

universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa, e de gestão financeira e patrimonial e ainda assevera que as universidades obedeçam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ranieri (1994), quando analisa o tema autonomia na Constituição vigente (artigo 207), diz que o mesmo é “mera aplicação”. A referida autora afirma que os limites específicos da autonomia merecem ser “esquadrinhados”, tendo como referência à ação das universidades públicas,

A liberdade de ensino e pesquisa consiste em autonomia substancial, vinculada à essência da universidade; a liberdade administrativa e de gestão patrimonial, por sua vez, configura autonomia instrumental, da primeira derivada e a ela subordinada, mas essencial à sobrevivência daquela (Ibidem, p. 117).

É possível ver na reflexão acima, do ponto de vista pedagógico, a existência de considerável liberdade nas prerrogativas de ensino e pesquisa, o que é fundamental ao exercício das atividades acadêmicas. Tal autonomia, segundo a autora, reconhece nas universidades a capacidade de criação e extinção de cursos, seja em nível de graduação, pós-graduação e extensão.

Em nome da liberdade acadêmica, as universidades têm tido condições de conceber e organizar os currículos dos cursos, sem interferência de cunho epistemológico ou ideológico. É assegurado o direito de o professor selecionar conteúdos e metodologias de ensino, assim como métodos de pesquisa, dentro do que ele acredita ser o mais importante à sociedade.

É importante efetuar uma análise mais crítica dessa liberdade acadêmica, caso contrário, pode-se estabelecer uma visão de que as Universidades têm autonomia plena ou total soberania para o exercício de suas funções. Aqui reside uma das críticas ao importante trabalho de Ranieri (1994), a referida autora não percebe que os Governos têm como induzir as Universidades a aderirem às políticas educacionais de seu interesse.

O Estado pode estabelecer diretrizes curriculares para os cursos, como ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso, ou no campo da pesquisa destinando fomento por intermédio de editais em áreas específicas do conhecimento, incentivando pesquisadores a desenvolver investigações de acordo com o modelo de desenvolvimento científico e

tecnológico do Estado. Na prática, isso evidencia um limite da autonomia proposta no artigo 207.

As limitações da autonomia apontadas, aqui, não impedem os professores universitários da liberdade de instituir critérios para selecionar o ingresso de alunos e avaliar o desempenho dos mesmos no decorrer dos cursos. É importante ressaltar que no Brasil essa autonomia didática já foi ferida, segundo o próprio Ranieri, “sob a justificativa da validade nacional dos diplomas outorgados pelas universidades locais”, (RANIERI, 1994, p. 118) recurso esse utilizado pelo Estado com objetivo de estabelecer padrão profissional, qualidade de ensino.

Para serem desenvolvidas as funções de ensino, pesquisa e extensão como atividades-fins da universidade é importante que suas ações estejam sistematizadas em planejamento e as mesmas sejam regularizadas institucionalmente. O reconhecimento das referidas atividades não podem existir se não via gestão administrativa, financeira e patrimonial, é no âmbito deste setor que se efetiva a carga horária docente em pesquisa, ensino e extensão, assim como o financiamento e administração dos recursos para os projetos de investigação e extensão universitária, assim como salas e equipamentos para desenvolver com dignidade o trabalho acadêmico.

A autonomia administrativa, portanto, é instrumento decorrência e condição da autonomia didático-científica, e pressuposto da autonomia de gestão financeira patrimonial. Consiste basicamente no direito de elaborar normas próprias de organização interna, em matéria didático-científica e de administração de recursos humanos e patrimoniais; e no direito de escolher dirigentes (Ibidem, p. 124).

Para Ranieri a gestão financeira e patrimonial das universidades consiste no ato de gerir recursos públicos que o Estado como seu financiador majoritário coloca à sua disposição, cabendo a essa, “administrar” ou ter gerência sobre os recursos à mesma destinados. Segundo a autora, aí reside um paradoxo: a universidade pública nada mais faz senão cumprir uma finalidade social em nome do seu financiador, o Estado. Ranieri (1994) diz que esse paradoxo é apenas aparente, até porque é dever do Estado, segundo a Constituição Federal em seu artigo 205, financiar a educação, não se configurando como um benefício dos governos feito às universidades com contrapartida ideológica,

Uma vez repassados os recursos públicos às universidades, são estes por elas apropriados (sem perda de sua natureza pública específica) de modo a assegurar o cometimento das finalidades que visam suportar. Tais recursos, por intermédio dessa operação, tornam-se bens institucionais. É dentro desse contexto que a autonomia de gestão financeira e patrimonial mostra-se inquestionável (Ibid, p. 130).

São observados aqui alguns aspectos na prática de limite da autonomia administrativa, financeira e de orçamento das universidades não apontadas por Ranieri (1994). A comunidade acadêmica de fato tem elegido seus dirigentes, o que não significa que os mesmos sejam empossados. A existência da lista tríplice dos três primeiros colocados no processo eleitoral para reitor, por exemplo, enviada ao Governo Estadual ou Federal para nomeação dos mesmos ao cargo, tem sido um forte indutor para que os governos venham a nomear dirigentes dentro das suas conveniências políticas, como aconteceu na Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Outro aspecto que, na prática, fere a autonomia universitária diz respeito à gestão financeira. É comum os reitores, diretores de institutos, núcleos ou coordenadores de projetos de pesquisa e extensão fazerem duras críticas à excessiva burocratização da gestão financeira do poder central, seja na liberação dos recursos ou na imposição de financiamento a rubricas, cujo recurso existente em sua maioria é indisponível e intransferível a outras necessidades mais urgentes, assim como é estipulado de forma irrevogável o prazo para o uso do referido recurso.

A autonomia verificada no âmbito didático e científico, não ocorre da mesma forma na gestão administrativa, financeira e patrimonial das universidades. A gestão financeira e patrimonial das IES é na prática disciplinada e impositora de decisões, oriundas do poder central, seja dos Governos Estadual ou Federal, e em nível mais local das reitorias, para o que é denominado por Lima (2001) de “periferia”, como os Institutos, Centros ou *Campi*, principalmente os do interior como os da Política de Interiorização da UFPA.

Lima (1996) ao analisar os modelos institucionais das universidades portuguesas³², destaca que nos países centrais, a partir da década de 1980, houve uma centralidade nas políticas sociais educativas voltadas para a contribuição com o processo de globalização do capital. Essa perspectiva de rumo educacional foi denominada pelo referido autor como paradigma de “*educação contábil*”. Neste modelo o autor detecta um conjunto de elementos como a privatização, o mercado educacional, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas como nas universidades.

A Revolução de 25 de abril de 1974 (Revolução dos Cravos), ocorrida em Portugal, trouxe várias modificações, recuperando o discurso da autonomia das escolas e da autogestão. A autonomia universitária demorou a ser efetivada, entrando na Constituição da República daquele país, em 1982, no artigo 76, levando mais seis anos para ser aprovada. A referida constituição estabeleceu o princípio da democracia e da participação nas universidades, abrindo espaço para assembleia, paridade entre docentes e estudantes nos colegiados,

A universidade passa a gozar de poderes próprios de direção e de competência exclusiva para práticas de certos atos, só passíveis de recurso para os tribunais, assim deixando de integrar a *administração pública direta do Estado* e afastando-se de uma concepção de autonomia mitigada típica de um contexto de administração centralizada (concentrada ou desconcentrada). Pelo contrário, a universidade passa a integrar a administração pública autônoma ou, no mínimo, a administração pública indireta do Estado, aqui se registrando alguma ambigüidade da lei, mas em todo o caso abandonando o estatuto corporativo e de dependência direta da administração central que caracterizou o modelo institucional tradicionalmente vigente em Portugal (LIMA, 1996, p.45).

A legitimidade deste modelo de gestão universitária apontada por Lima (1996) reside em governos democráticos, em que a gestão se caracteriza pela participação dos sujeitos no processo de decisão, principalmente nas universidades que são constituídas por atores diversos, os quais representam projetos políticos e epistemológicos de diferentes matizes e em determinados momentos até antagônicos. Uma gestão universitária com as características aqui descritas estimula processos democráticos garantindo a liberdade de

³² Trata-se de um trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED, realizado em setembro de 1996, intitulado “O Paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior, em Portugal. Neste trabalho Lima analisa três diferentes tipologias de modelos de universidades do contexto português referente as últimas décadas. São os tipos de modelo corporativo, o modelo político – participativo e o modelo gerencialista, no referido artigo emerge temas importantes que ajudam o leitor a compreender a crise universitária como democratização, autonomia e participação.

expressão e a participação de sujeitos internos externos na construção de uma universidade democrática de domínio público onde a busca de cidadania seja um horizonte a ser alcançado.

A experiência de autonomia universitária vivida por Lícínio Lima (1996) na Universidade do Minho, onde o mesmo é docente proporcionou a produção teórica de farta literatura sobre o tema. Para o autor, a autonomia das escolas portuguesas representou o elemento mais significativo da primeira edição da gestão democrática naquele país. Percebe-se que a gestão construída tendo como base a participação dos sujeitos no processo educativo é fundamental para construção da autonomia das organizações educativas como deveria acontecer nas universidades, em especial na Federal do Pará, quando ocorreu autonomia dos *Campi*.

As primeiras iniciativas sistematizadas referente à autonomia dos *Campi* da Interiorização da UFPA aconteceram, em 1998, na gestão do Reitor Prof. Dr. Cristovam Wanderley Picanço Diniz. Entre as várias propostas de resolução apresentadas, a Resolução X (anexo)³³, além de dedicar especial atenção à autonomia, regulamentava em seu artigo 2º os *Campi* em núcleo, como também foi a mais clara no detalhamento das necessidades exigidas para atribuir autonomia a uma unidade acadêmica como os *Campi*,

Art. 2º os atuais *Campi* passam a ser integrados em cinco pólos regionais, que comporão os Núcleos Universitários

I. Núcleo Universitário do Sul- Sudeste do Pará, composto pelo Campus em Marabá e seus núcleos estratégicos em Parauapebas e Rondon do Pará;

II. Núcleo Universitário do Oeste do Pará, composto pelo Campus pelo Campus em Santarém e seus núcleos estratégicos em Itaituba, Óbidos e Monte Alegre;

III. Núcleo Universitário do Sudoeste do Pará, composto pelo Campus em Altamira

IV. Núcleo Universitário do Nordeste do Pará, composto pelo Campus em Castanhal, Campus em Bragança e seus núcleos estratégicos em Capanema e Capitão Poço;

V. Núcleo Universitário do Tocantins e Marajó, composto pelo Campus em Cametá, com seu núcleo estratégico em Tucuruí, Campus em Abaetetuba e Campus em Soure, com seu núcleo estratégico em Breves (Resolução X, 1998, p.01).

³³ X foi a denominação atribuída pela autora neste trabalho. Como tratava-se de uma proposta ela não poderia receber numeração, sendo isso feito só a partir da aprovação no Conselho Superior de administração (CONSAD). Este em 2000, consensuou uma proposta de regulamentação dos *Campi* do interior, sendo a mesma aprovada no mesmo ano, recebendo a denominação de Resolução nº 111.

Observa-se que os *Campi* mais bem estruturados, com infra-estrutura herdada do Campus Avançado do projeto Rondon, contendo quadro docente e técnico-administrativo minimamente composto e número significativo de alunos, permanecem na proposta da mesma forma como foram constituídos. Os *Campi* carentes em quadro docente e técnico-administrativo, em sua maioria, com precárias condições de trabalhos, como o de Soure, Breves e Cametá foram agrupados em núcleos: Núcleo do Nordeste do Pará e Núcleo Universitário do Tocantins e Marajó.

A referida proposta de resolução não agradou os próprios interlocutores do campo político da reitoria, uma vez que significava na prática a extinção dos *Campi* de Breves, Soure, Cametá e, possivelmente, Bragança.

O artigo 3º da resolução X detalha os critérios para atribuir autonomia aos *Campi*, critérios esses que condiziam no máximo a 03 *Campi*. Este artigo acabava por extinguir os *Campi* que apresentavam mais problemas à administração superior da universidade, e aos departamentos e colegiados de curso. Eram *Campi* que ofertavam de forma regular apenas dois cursos.

A formação de Núcleos Universitários era uma estratégia importante da administração superior e diretores de Centro envolvidos, aliados políticos da reitoria na efetivação da autonomia dos *Campi* não contavam com a ação política de coordenadores (como o de Cametá), excluídos diretamente do processo de “autonomia”, que não estava sendo instalado e sim imposto. A notícia, na comunidade acadêmica rural, se disseminou, não de que a reitoria e os Centros estavam querendo atribuir autonomia aos *Campi*, mas sim que estes pretendiam extinguir os *Campi* que não acompanharam o desenvolvimento, como os registrados nos *Campi* de Altamira, Santarém e Marabá.

Não houve uma avaliação que levasse em consideração que os *Campi* propostos a se transformar em núcleos eram desprovidos de atenção pelo poder central da reitoria e Centros. Não foi levado em consideração que os *Campi* dependiam de quadro docente disponível para desenvolverem o currículo dos cursos ofertados.

Os *Campi* também padeceram com coordenações locais pouco engajadas, do ponto de vista operacional e político com a consolidação de um projeto com as dimensões do programa de Interiorização, além da ausência de característica visionária, que todo gestor deveria ter, o Campus de Cametá, por exemplo, experimentou uma alta rotatividade de coordenadores, o que prejudicou demasiadamente a implantação da universidade naquela

localidade, ou seja, foi criada uma situação tensa na comunidade acadêmica dos *Campi* do interior, proporcionando sem necessidade grandes descontentamentos, os quais foram em sua maioria silenciados, uma vez que os docentes não tiveram o apoio nem do sindicato, que teve posição política favorável à reitoria, uma vez que foi omissos³⁴, na época da imposição da autonomia aos *Campi*.

É no mínimo curiosa a ausência do sindicato nos fóruns proporcionados na cúpula da reitoria, o mesmo e a representante da categoria docente, assim como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) não compareceram, como comprova a ata (Anexo 10) e nem justificaram ausência em uma reunião tão importante, como a do Conselho Superior de Administração (CONSAD), a qual aprovou a resolução 1111/2000.

Em uma clara postura de apoio à reitoria, contribuindo, desta forma, com a instalação da diáspora ao interior com uma autonomia de forma dissimulada. Para a ausência do Sindicato, que tem grande participação em todos os Fóruns, e a não veiculação de uma matéria sobre a autonomia imposta atribui-se uma hipótese: a de que a ausência do mesmo seria a de concordar sem se comprometer.

Observa-se na ata que uma das diretoras da Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA), que por coincidência era a vice-diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas estavam presentes, esta chegou a ser eleita presidente dessa entidade, a mesma não se manifestou uma única vez na referida reunião, comportamento esse que não combina com sua trajetória política.

No período em que foi realizada a reunião do Conselho Superior de Administração – CONSAD, a qual decretou a autonomia (2001), a Direção do Centro de Educação que tinha o maior número de professores nos *Campi* e aliado político do sindicato, foi o grande proponente na construção da resolução 1111/2000.

O referido Centro dispensou o debate amplo na interdepartamental com sua comunidade, principalmente os docentes dos *Campi* lotados nos departamentos. Observa-se que no Consad do último dia fevereiro de 2000, o “espetáculo circense” foi muito bem

³⁴ A autora enviou ofício em abril de 2007 ao ADUFPA solicitando cópias de matérias referentes ao tema autonomia dos *Campi*, veiculadas no jornal da entidade no período compreendido entre 1999 quando a reitoria começa em sua cúpula propor resoluções sobre autonomia até 2000, com a publicação da resolução 1111. O Sindicato respondeu que não havia veiculado nenhuma matéria sobre o assunto. Resposta essa que não coincide com observações da autora que colecionou os exemplares, tendo o sindicato publicado apenas uma matéria em 2001 com entrevistas com um diretor da entidade e um dos coordenadores de *Campi*. Ressalta-se que os entrevistados foram aliados da reitoria sobre o assunto e eram da base política do ADUFPA.

articulado politicamente, sendo dispensável a comunidade acadêmica rural do papel de pelo menos espectadora.

O Campus de Cametá reagiu à diáspora disfarçada de autonomia. Ao realizar com sua comunidade e com a sociedade civil, amplo debate em defesa daquele Campus³⁵. Observando a resolução X retirada de cena, a autonomia proposta no artigo 3º induz à não-autonomia, uma vez que os *Campi* não reuniam (excetuando talvez 03) condições mínimas administrativas e pedagógicas para desenvolverem suas atividades como propôs a resolução,

Art.3º. Os Núcleos Universitários gozarão de autonomia acadêmica, administrativa e financeira nas mesmas formas e procedimentos que são aplicados aos Núcleos Integrados e Centros da UFPA, desde que:

- I. Contem com um quadro docente mínimo de professores efetivos da carreira do magistério do terceiro grau, lotados no Núcleo, necessário e suficiente para ofertar ao menos três cursos regulares de graduação.
- II. Contem com corpo discente matriculado em cursos regulares, compatível com o número de docentes no Núcleo.
- III. Contém com Conselho Diretor, a ser definido em regimento próprio
- IV. Contém com corpo técnico-administrativo próprio (UFPA, 1998, p.02).

O parágrafo quarto, do referido artigo, diz que o “os Núcleos manterão Sub-Colegiado de Curso, sem que para isto se crie gratificação específica”. É possível a partir da experiência administrativa da autora deduzir que:

Sendo os *Campi* regulamentados na estrutura de Núcleos, excetuando os docentes dos *Campi* de Santarém, Altamira e Marabá, os demais trabalhariam em sistema de professores itinerante. Por exemplo, no Núcleo Universitário do Tocantins e Marajó, ficariam lotados professores do Campus de Cametá, com seu núcleo estratégico em Tucuruí (que não tinha corpo docente próprio), Campus em Abaetetuba e Campus em Soure, com seu núcleo estratégico em Breves (sem quadro docente próprio).

Uma hipótese explicativa para que essa estrutura não fosse legitimada era a situação instável do professor, que teria de preencher sua carga horária ministrando aulas em várias localidades, dificultando que o mesmo fixasse moradia, sem contar com as despesas financeiras, uma vez que a proposta de resolução X não assegurava diária e passagens para o deslocamento e manutenção do docente.

³⁵ A respeito do Campus de Cametá, o leitor encontrará detalhes no capítulo II desta tese.

Mesmo agrupando os 03 *Campi* e dois núcleos, seria impossível dar autonomia aos mesmos, pelo diminuto número de professores efetivos, talvez esse tenha sido um forte argumento para que na resolução nº 1111/2000 (Anexo 15) essa estrutura não conste.

É possível, dois anos depois de decretada a autonomia por intermédio da resolução nº 1.111 de 2000, perceber pelo quadro abaixo a evidente incapacidade de operacionalizar a autonomia pretendida. O quadro é um diagnóstico do efetivo de docente e técnico-administrativo dos *Campi*, assim como de alunos. Chama-se atenção em especial àqueles propostos para atuarem como Núcleos Universitários, como o do Nordeste do Pará e Tocantins e Marajó, em especial, Cametá, Soure e Breves.

Quadro 6: Docente, Discente e Técnico-administrativo dos *Campi*

CAMPUS	CURSO/R-I ³⁶	ALUNOS	PROFESSORES	SERVIDORES
1- Baixo Tocantins- Abaetetuba	Pedagogia. R-I Matemática. R Letras. R Geografia. R-I História. I	943	11	02
2- Campus de Breves	Pedagogia. R-I Letras. I Geografia. I	288	01 ³⁷	0
3- Tocantins/Cametá	Pedagogia. R-I Letras. R-I Geografia. I Física. I Química. I Matemática. I	806	06³⁸	01
4- Soure	Pedagogia. I Letras. I História. I	332	03	0
5- Bragança	Pedagogia. R-I Biologia. R-I Letras. R-I C. Sociais. I Matemática. I	876	25	13
6- Altamira	Pedagogia. R-I Letras. R C.Agrárias. R Matemática. I C.Biológicas. I Geografia. I	946	19	06

³⁶Letra R- Leia cursos ofertados em caráter regular nos *Campi*. Letra I- Cursos ofertados em regime intervalar. O Curso de Pedagogia em vários *Campi* funcionou em Caráter regular e turma ofertada no regime intervalar.

³⁷O Campus neste período contava com um professor efetivo e dois substitutos.

³⁸Para suprir necessidade o Campus teve que contratar oito (08) professores substitutos.

	História. I C.Sociais. I			
7-Castanhal	Letras. R-I Pedagogia- R Matemática- R Veterinária- R E.Física- R Administ. I C.Sociais- I Geografia- I História- I	1.221	29	
8- Marabá	Adminis. I Biologia. I C.Agrária. R C.Contábeis. I C.Sociais. R Direito. R Física. I Letras. R Matemática. R Pedagogia. R	1.817	34	04
9- Santarém	Pedagogia. R-I Letras. R-I Direito- R C.Biológicas. R Matemática. R-I Proc.Dados. R Geografia. I C.Sociais. I Física- I Química. I	2.077	59 ³⁹	

Fonte: UFPA, 2002

Analisando o quadro 10, observa-se que os únicos cursos funcionando de forma regular em oito *Campi* era o de Pedagogia e licenciatura Plena em Letras e Artes. Em sete destes *Campi* os referidos cursos foram ofertados em período intervalar. Havia *Campi* mantidos apenas com dois cursos como o de Cametá, onde o Centro de Educação foi paulatinamente deixando de ofertar o curso de Pedagogia; o de Breves era mantido em funcionamento só no recesso das atividades escolares, neste só havia curso intervalar. A média de curso ofertada regularmente na maioria dos *Campi* era de três.

Observa-se o reduzido número de docentes para desenvolver um currículo que abriga pelo menos 13 docentes como o do curso de Pedagogia. Cametá, por exemplo, na

³⁹ Esta informação inclui professores efetivos e substitutos

época em que foi decretada a autonomia possuía apenas 06 docentes para gerir e por em ação o currículo de 02 cursos regulares, Letras e Pedagogia.

Em Breves apenas um docente efetivo, este foi um Campus que funcionou exclusivamente com professor substituto, onde os mesmos ministravam disciplinas para além das matérias para qual foram selecionados.

O quadro de servidores nos *Campi* também era precário, em sua maioria, mantidos pelo poder público local. Santarém, o mais antigo e bem estruturado dos *Campi*, naquela época possuía 10 servidores incluídos os cedidos de outros órgãos. O quadro esboçado deixa claro o risco de extinção que correu a Política de Interiorização, quando a administração central da Universidade resolveu decretar a autonomia.

Essa situação demonstra que seria impossível autonomia dentro dos critérios estabelecidos na resolução X. Daí o consenso construído de forma emergencial, que tem como síntese a resolução 1111/2000, concebida e decretada no mandato do reitor Prof. Dr. Cristovão Wanderlei Picanço Diniz, a qual regulamenta administrativamente os *Campi* sem mencionar uma única vez a palavra autonomia. Esse comportamento abre espaço para várias interrogações, como:

a) A omissão não seria o reconhecimento de que uma verdadeira autonomia precederia condições mínimas de funcionamento dos *Campi*?

b) A omissão não seria uma forma encontrada pelos legisladores de não chamar atenção para que sem alarde a mesma fosse aprovada, uma vez que as apreciações ocorreram em períodos atípicos? Informando que a reunião do Conselho do Centro de Educação foi realizada em 07 de dezembro, e na reitoria, em 28 de fevereiro de 2000, em uma clara demonstração de açodamento para não chamar atenção principalmente da comunidade acadêmica rural.

Naquele momento, o tema foi tratado entre a administração superior, diretores dos centros que haviam implantado cursos no interior como os Centros de Educação, Letras e Artes, Exatas e Naturais e Centro de Filosofia e Ciências Humanas e alguns coordenadores de *Campi*, principalmente, os mais antigos, cujos dirigentes locais reivindicavam o “status” de Diretores de Centros.

A gestão local dos *Campi* e a administração superior demonstravam sinais visíveis de desgastes, por problemas acumulados em função de um quadro docente mínimo e infraestrutura precária. Essa situação proporcionou descontentamento na comunidade acadêmica

rural, quando reclamava do tratamento preconceituoso e velado aos *Campi*, vistos como o enigma maior da universidade, identificados como “Carma institucional”. Tal situação se arrastou por tempo suficiente para que a reitoria instalasse a diáspora do Interior, denominada de Autonomia, disfarçada em campinização da Interiorização.

É importante registrar que naquele momento todos os discentes e docentes eram vinculados aos colegiados de curso e departamentos e não houve espaço, nestes setores, para reflexão sobre o assunto em fóruns como: reunião departamental, em que os docentes eram lotados, ou interdepartamental ampliada, espaço esse de debate que no Centro de Educação é tradicional para acumular ou decidir sobre matérias relevantes para sua comunidade, ou seja, a comunidade acadêmica que atua no espaço rural, onde os *Campi* foram implantados foram surpreendidos com uma resolução que lhes dava autonomia como se isso fosse possível por decreto⁴⁰.

A autonomia foi decretada sem um projeto de descentralização das funções administrativas e pedagógicas da Universidade. Os *Campi*, em sua maioria, não foram preparados para a autogestão pedagógica e exercício pleno de sua autonomia. No próximo capítulo deste trabalho será possível conhecer as dificuldades enfrentadas pelos chefes de departamento e coordenadores de colegiados de cursos para atender às demandas do projeto de interiorização, e a situação lastimável do Campus de Cametá após a “autonomia”. Em análise do documento intitulado Universidade Multicampi é possível constatar as consequências da autonomia após a resolução 1111/2000,

A par disso, a edição da Resolução nº 1.111, do Consad, de 28 de fevereiro de 2000, aparentemente um instrumento de agilização e melhoria das condições de exequibilidade da gestão acadêmica e administrativa dos *Campi* do interior, trouxe à evidência contradições que reclamam soluções urgentes, na medida em que a suposta autonomia conferida àquelas unidades deixou às escâncaras a incapacidade financeira da IES em suportá-la, vez que, sem orçamentos próprios e sem os quadros docente e técnico-administrativo necessários, afigurou-se, desde logo, a inocuidade do proposto. (UFPA, 2002, p. 18).

O exercício da autonomia ocorreu sem apoio e cheia de obstáculos, por parte inclusive da administração superior, que não contribuiu para que os *Campi* adquirissem

⁴⁰ Informa-se que a autora tem participação ativa na instituição, não faltando aos Fóruns de debate convocados pela direção departamental e de centro. No momento que foi decretada a autonomia a mesma estava no exercício da chefia de departamento quando foi surpreendida pela resolução que tiraria de sua responsabilidade metade de suas funções. Coube a mesma como chefe a árdua tarefa de informar aos docentes, que se dirigissem aos respectivos *Campi* pois eram autônomos daquela data em diante, não sendo mais integrantes do Departamento.

autonomia com capacidade de elaboração e execução de um projeto pedagógico voltado para a comunidade rural de cada campus, discutido coletivamente no que Lima (2006, p.19) denomina da periferia para o poder central.

Após 01 ano de decretação da autonomia, assume a Reitoria, em 2001, o prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Melo, cujo mandato recebeu o impacto negativo do abandono dos *Campi*. Em sua administração foi concebida a proposta de “Universidade Multicampi”, em 2002. O referido documento, em sua parte introdutória, apresenta um histórico da universidade, destacando as diversas fases da interiorização da UFPA, desde a criação dos núcleos que vigorou no período de 1971 a 1985, seguido da implantação integrada da Interiorização na região com as três versões dos Projetos Norte de Interiorização- PNI.

O documento “Universidade Multicampi” diz que a fase atual da interiorização, (naquela conjuntura 2002) é de redução de ofertas com travamento das demandas originárias dos municípios. Tal situação era um reflexo do corte orçamentário vivenciado pelas universidades com maior intensidade no governo Fernando Henrique Cardoso, as Instituições Federais de Ensino Superior não tinham como responder aos anseios da população, principalmente às da Amazônia, com um programa nas dimensões do da Interiorização.

A dita “autonomia” é um reflexo deste contexto de corte orçamentário das Universidades e Reforma do Estado, em que a descentralização disfarçada de municipalização ou autonomia foi apenas um paliativo na gestão das dificuldades dos municípios ou dos *Campi* como os da UFPA,

Assim, restou aos *Campi* do Interior o dilema entre o gozo efêmero de uma “autonomia” que cedo se mostrou irreal e fictícia – dada a sua incapacidade de auto-organização administrativa e acadêmica, sob o modelo dos Núcleos de Integração - e a retração de ofertas com a negação de atendimento das legítimas demandas oriundas da gente paraense, notadamente daqueles para quem uma Instituição pública é a única salvaguarda para a sua ascensão social. (UFPA, 2002, p. 18)

Na proposta de Universidade Multicampi foram estabelecidos 04 critérios, os quais classificavam e ordenavam os pólos universitários, entre eles a ordenação territorial,

O campus Universitário é uma unidade do Pólo que atende um território que, por suas características sócio-econômicas e em razão do complexo de serviços urbanos, de transportes e comunicação, possibilita o intercâmbio de pessoas e de ações acadêmicas e facilita a integração entre todos, garantida a

eficiência na sua operacionalização e a redução dos custos respectivos. Nele são realizadas ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão em caráter permanente e regular. (Ibidem, 28).

A proposta de Universidade Multicampi em sua estrutura ordenava territorialmente os Pólos, organizava os *Campi* quanto à sua natureza destacando os núcleos universitários, regime de oferta dos cursos se permanentes ou temporários (intervalar), assim como formas alternativas de gestão para o fortalecimento e manutenção da Universidade Multicampi. Quanto à natureza e organização dos *Campi*, a proposta pressupõe nos itens 07 e 08 o que se estabelece por Autonomia, no que se refere ao ponto de vista administrativo e acadêmico dos *Campi*,

07- A **autonomia acadêmica** do Campus Universitário pressupõe implantado(s), dependendo esta, por sua vez, da existência de Colegiado próprio constituído de corpo docente específico, na forma do Regimento Geral, com professores representantes das matérias e/ou núcleos temáticos do respectivo currículo, todos lotados no Campus.

08- O exercício da **autonomia administrativa** dependerá das ações e serviços acadêmicos implantados no Campus que justifiquem a elaboração e a execução orçamentária próprias para a realização/ manutenção das atividades específicas e da realização de obras programadas, também, observada a legislação pertinente. (Ibid, p. 30).

No início desta sessão, foi demonstrado que o conceito de autonomia está do ponto de vista etimológico, ligado à imagem de autogoverno, ou seja, a capacidade que as instituições, unidades acadêmicas, escolas e indivíduos têm de regerem suas trajetórias por normas próprias, segundo Barroso (2000) não se deve confundir autonomia com liberdade plena,

Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e em um sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (p. 16).

O autor acima se afasta de uma visão meramente jurídico-administrativa de autonomia, que para os legisladores no CONSAD juntamente com a administração superior da UFPA e seus aliados na época, bastava decretar via a resolução 1111/2000 as competências aos *Campi*, transferindo-as da reitoria aos mesmos para que todos os problemas administrativos e pedagógicos fossem resolvidos.

Incrementar a autogestão significaria viabilizar uma política de construção da autonomia dos *Campi*. Esse aspecto reforçaria mais a democracia interna das comunidades acadêmicas que vivem e atuam no meio rural, do que regulamentariam o exercício das atividades na forma que foi assinalada na resolução em questão.

A autonomia resulta da confluência de interesses políticos, pedagógicos e de gestão. Interesses em confronto são sempre tensos, mas fundamentais para a construção do paciente diálogo democrático no interior das organizações educativas, o conceito e a prática autonômica são construídos política e socialmente pelos diferentes atores nas instituições, como assinala Barroso (2000): “a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influências (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local”. (p 17)

Se a reitoria na época que decretou a “autonomia” tivesse feito a opção de construir junto aos *Campi* uma gestão democrática, esta teria mediado as relações, conhecido e compreendido a rotina administrativa de trabalho na interiorização, identificado as especificidades e necessidades dos *Campi*. Desta forma, teria definido metas de ação, mediado compromissos com decisões pactuadas rumo à construção de um projeto político e pedagógico visando à democratização do acesso das populações rurais ao ensino superior, com garantia de sucesso na universidade, e assim contribuindo para a construção de uma sociedade amazônida solidária.

CAPÍTULO II

O RIO, A CIDADE E O CAMPUS DA UNIVERSIDADE: A INTERIORIZAÇÃO DA UFPA EM AÇÃO

“A autonomia dos Campi foi um pouco da nossa lei Áurea, por todas as mazelas da lei Áurea, eu acho que jogou quem tava no gueto para o gueto maior”. (Prof. Dr. Raimundo Nonato Oliveira).

Tem como objetivo apresentar a política de interiorização da UFPA no Plano da Ação, procurando responder a duas questões. Em que contexto se encontra o município de Cametá onde foi implantado o Campus? Como se implantou a Política de Interiorização da UFPA em um município isolado geograficamente? Quais as dificuldades encontradas no processo?

Para alcançar as respostas às questões acima propostas, tentar-se-á observar o Campus do Tocantins em Cametá no contexto da política local, sem perder de vista a Interiorização no âmbito global, o que significa construir a história da política do Campus nestes 21 anos da interiorização na referida cidade.

2.1 Aspectos Históricos

A UFPA se implantou em um importante município do ponto de vista histórico e de considerável peculiaridade geográfica, devido ao seu isolamento. O município de Cametá é cortado de Sul a Norte pelo rio mais importante da região, o Tocantins, que divide a cidade em duas partes, região de terra firme e região das ilhas.

O município de Cametá dista de Belém 147,7 Km. Possui em média 90 ilhas, tendo o rio Tocantins, que é navegável nos seus 2.690 km de extensão, como o rio mais importante do município. Possui mais de 108 mil habitantes segundo dados do IBGE DE 2007. Ao analisar o quadro 7, observa-se que a população, apesar de lentamente vir migrando

para cidade-sede do Município em busca de melhores condições de vida, ainda se apresenta fortemente rural, como mostra o quadro abaixo, a partir da evolução populacional da cidade seis anos antes da implantação da Interiorização da UFPA na localidade.

Quadro 7: População do Município de Cametá.

CENSO	MUNICÍPIO população/hab	CIDADE- ZONA URBANA	ZONA RURAL
1980	79.317	21.372	57.945
1991	85.187	30.278	54.909
2001	99.016	40.993	58.023
2002	100.241	41.500	58.741
2003	101.455	42.003	59.452
2004	104.210	43.144	61.066
2005	105.416	43.643	61.773
2006	106.816	44.223	62.593
2007	108.204 ⁴¹	44.797	63.407

Fonte: IBGE, 2007. Os anos de 2002 a 2007 são estudos estimados da população realizados pelo IBGE.

Observa-se o quadro acima que a UFPA ofertou as licenciaturas em uma cidade que possui população majoritariamente rural, sendo a agricultura, principalmente a familiar, a base econômica do Município, em que aparecem importantes produtos da atividade agrícola como: a mandioca, cacau, coco-da-baía e pimenta-do-reino. A agricultura, segundo o censo do IBGE, apresenta-se em duas formas de cultura:

- **Cultura Permanente:** tendo, conforme o quadro abaixo, a pimenta-do-reino e o cacau com produção mais acentuada;
- **Cultura Temporária:** produz de forma significativa arroz e a mandioca;
- **Fruticultura:** ajuda expressivamente na balança comercial com frutas tropicais com destaque para a banana, conforme mostra o quadro abaixo.

⁴¹ No dia 5 de outubro de 2007, o IBGE divulgou no Diário Oficial da União, o resultado oficial da contagem da população 2007, onde a população do município de Cametá foi estimada em 110145 habitantes.

Quadro 8: Lavoura Permanente

PRODUTO	PRODUÇÃO
Pimenta-do-reino	2.940 toneladas
Cacau	1.148 toneladas
Banana	12.000Km/hectare

Fonte: IBGE, 2005.

Tratando-se de uma cidade com forte relação com o rio, a pesca artesanal é uma atividade econômica importante para o Município, em função do potencial pesqueiro do Rio Tocantins. Antes da instalação da Hidrelétrica de Tucuruí (um dos empreendimentos do governo militar), no referido rio, era capturada grande quantidade de espécies de peixes, como: mapará, pescada, filhote e o camarão de água doce. A foto abaixo registra um momento importante de garantia da sobrevivência das famílias cametaenses, a pesca do Mapará.



Ilustração 2: Pesca do Mapará

Com a instalação da Hidrelétrica, suas represas alteraram drasticamente o curso do Rio Tocantins, prejudicando a fauna e flora, na medida em que o pescado fica preso na barragem provocando a quase extinção, dentre outros, do Mapará, importante elemento na composição da dieta alimentar da família dos egressos e da população cametaense em geral, destruindo o *habitat* natural dos peixes.

A fúria do rio Tocantins só não foi maior que a dos homens, principalmente, os que pensaram os grandes projetos para Amazônia, oriundos da proposta de desenvolvimento dos governos militares. O comprometimento dos recursos naturais provocou significativa baixa na economia do Município. A respeito das consequências econômicas e sócio-ambientais trazidas pela Hidrelétrica, dois egressos do Projeto de Interiorização desenvolveram estudos sobre a história da luta da colônia de pescadores na defesa do rio, do pescado e dos direitos dos pescadores,

Com o agravante desta queda na economia somam-se os impactos causados com a construção da barragem as UHE de Tucuruí, sentidos pela população na baixa produtividade dos solos de várzea, implicando na queda da produção de frutos como o cacau e o açaí; no desaparecimento de várias espécies de peixes e a diminuição acentuada dos cardumes de Mapará; na poluição da água e no assoreamento do rio Tocantins, aumentando consideravelmente as doenças (BARRA; FURTADO, 2004, p. 64).

Com o trabalho de reprodução do Mapará realizado pela colônia de pescadores AZ 16, é possível contar com resultados significativos de sua pesca para consumo das famílias, embora este ainda não reflita na balança comercial, tanto que o IBGE não aponta em seu censo. O impacto negativo no meio ambiente e na economia, proporcionou modificações no modo de viver dos ribeirinhos, os quais desenvolveram novas formas de sobrevivência, como a extração do palmito⁴², criação de animais e o investimento na piscicultura.

No que diz respeito à comercialização do açaí, este não só tem desaparecido das margens do rio, como, infelizmente, está ausente na balança comercial, pois o palmito o substituiu na balança comercial.

Da mesma forma que o açaí, as oleaginosas de tipo Andiroba, Copaíba e Ucuúba, foram as maiores vítimas do impacto negativo ao meio ambiente. A Andiroba e a copaíba têm presença constante nas farmácias alternativas do paraense, pelo potencial terapêutico e antiinflamatório.

Informa-se que as primeiras fábricas que se instalaram em Cametá foram de beneficiamento de saponáceo e sabonete fino oriundos da árvore da Ucuúba e da Andiroba, infelizmente só existe na memória dos moradores mais antigos. Em consulta ao IBGE, no

⁴² A retirada do Palmito só é possível com o corte da árvore do açaizeiro, ressaltando que este é alimento básico da população, e de simpatia de todas as classes sociais da região. Levanta-se preocupação o fato das árvores estarem sendo derrubadas sem o devido replantio. Tal fato pode fortalecer a indústria do palmito até o esgotamento do referido ciclo, deixando a população sem o alimento mais importante da sua gastronomia.

censo de 2005, observa-se que as oleaginosas também não marcam mais presença na balança comercial, assim como o açaí.

Quadro 9: Extração Vegetal

PRODUTOS ALIMENTÍCIOS	PRODUÇÃO
Castanha de Caju	10 toneladas
Castanha do Pará	25 toneladas
Palmito	1.230 toneladas
Fibra de Buriti	10 toneladas
Carvão Vegetal	283 toneladas
Oleaginosas – Cumarú	1 tonelada
Oleaginoso – Tucum	1 tonelada

Fonte: IBGE, 2005

O açaí, o Mapará e o rio Tocantins percorrem toda e qualquer literatura sobre a cidade, principalmente o rio, tamanha é sua importância do ponto de vista econômico e também cultural para o município. O rio está imbricado na vida cotidiana do cametaense, seja na sua sobrevivência com a pesca, no deslocamento das pessoas, na lavagem das roupas e louças pela mulher ribeirinha, no espreitar na beira o barco que vai passando, no namoro em suas margens, ou no simples refrescar o corpo do calor com um mergulho em suas águas. Cametá é isolada geograficamente, só se entra e sai pelas águas do rio, foi pelas águas do rio Tocantins que chegou o diploma da UFPA, representando uma nova etapa de vida e ascensão social a muitos egressos, o rio é bem lembrado por Tamer,

O gosto de morar nas alturas à margem do rio e que muito distingue o aspecto litorâneo de Cametá parece que vem da fusão desse atavismo dos índios Caamutás com prazer semelhante dos colonizadores portugueses, que ergueram seus sobrados à beira-mar, alguns ainda de pé, mas grande parte já desaparecida com o desmoronamento da ribanceira ou falta de conservação daquelas relíquias do Passado (1998, p.15).

Segundo Tamer (1998), em 1613, houve o primeiro contato com índios por intermédio do francês Daniel de La Touche que, em viagem pela Amazônia, entrou pelo Rio Tocantins e plantou a bandeira da França na Aldeia dos Caamutás, pertencentes possivelmente à nação dos Tupinambás uma vez que falavam o Tupi.

Para Tamer, a gênese do nome da cidade de Cametá reside em Caamutá. (Caá significa mato e Mutá uma espécie de jirau⁴³ com escada) construído na própria árvore (Jirau

⁴³ Espécie de Estrabo de madeira construído a meia altura, semelhante a palanque que pode ser usado para lavar louças, cuidar da comida e secar frutas. Geralmente é construído junto a árvores de porte avantajado para

no mato). A conquista Francesa foi fracassada, em 1617, chega a Cametá a primeira Missão Religiosa Portuguesa com objetivo de catequizar os índios, constituída pela ordem dos Franciscanos da Casa de Santo Antonio de Portugal, com destaque a Frei Cristóvão de São José, que por três anos desempenhou árduo trabalho de “pacificação dos Índios”, culminando, em 1620, com a transformação da primitiva aldeia de Caamutás, em Vila de Santa Cruz de Caamutás.⁴⁴

A colonização na região do rio Tocantins resulta do imperativo da coroa portuguesa em resguardar a posse de suas terras originadas da expansão marítima no século XV, então ameaçadas, principalmente, pelos franceses e holandeses. No período imperial, tinha íntima relação com o poder, tanto que foi sede do governo, teve destaque porque foi um dos primeiros municípios a aderir à Independência do Brasil, proclamada em 1822, quando essa encontrou resistência no território brasileiro.

Destaca-se na história do Pará, quando do movimento revolucionário intitulado Cabanagem, em 1835, fez da referida cidade e do Estado do Pará, palco da luta entre brasileiros e portugueses. A gênese da insatisfação residiu no fato da ausência de nacionalistas como Batista Campos na composição da 1ª junta do governo do Pará. Ricci, em: “Do Patriotismo à Revolução: História da Cabanagem na Amazônia” (2002), busca responder algumas dúvidas e questionamentos produzidos pela historiografia desde século XIX como: a cabanagem seria uma Revolução? Revolta? Ou seria uma sedição?

Na literatura produzida sobre o assunto, os cabanos aparecem como assassinos, anárquicos e mais recente como revolucionários. Barbosa (1999), a partir de análise da literatura produzida sobre o assunto, divide-a em três fases. Na primeira fase, os cabanos eram vistos como agente da desordem social, rebeldes que promoviam motins. Na segunda fase, que tem como marco 1936, o movimento cabano é reabilitado por intermédio dos festejos do centenário do movimento, nesta fase o cabano é o nativista. Na terceira fase, a partir de 1980, é comemorado o “sesquicentenário da Cabanagem”, especificamente, em 1985, neste cenário o movimento cabano ganha “status” de revolucionário, sai de cena o sanguinário e saqueador, para dar vez ao “herói”. (BARBOSA, 1999, p.13).

Este conjunto de interpretações produziu várias histórias, mitos e símbolos, principalmente no município de Cametá, que de forma deslumbrada produziu grandes homens

proteger com a sombra a pessoa que está realizando a atividade doméstica no jirau.

⁴⁴ Melhores detalhes sobre a origem da cidade, consultar Chão Cametaense de Victor Tamer, Belém 1998.

entre eles Padre Prudêncio, que “*proporcionaram aos Cametaenses um novo título: Terra dos Homens Notáveis*” (MOCBEL, 1985, p.83).

É no trabalho de Ricci (2002) que se encontra um quadro sócio-econômico e político da época em que eclodiu o movimento cabano, ela destaca que o povo da Amazônia padecia de forte opressão e exploração pelos brancos visando à exportação. Para essa autora,

Esta população mestiça, dispersa pelo interior e nos arredores de Belém, viveria marginalizada em condições miseráveis, amontoadas em cabanas à beira dos rios e igarapés e nas inúmeras ilhas no estuário do rio Amazonas. Conhecida como “cabanos”, esta gente, quando incluída no modo-de-produção dominante, seria usada como mão-de-obra semi-escrava, pela economia da província, baseada na exploração das “drogas do sertão” (cravo, pimenta, plantas medicinais, baunilha), na extração de madeira e na pesca. Teriam sido estes homens e mulheres que, revoltando-se contra um sistema opressor e/ou contra os brancos seus governantes, teriam feito a Cabanagem. (p.227).

A forte evidência do domínio luso à frente da administração pública paraense impulsionou Batista Campos como líder da revolta popular. No que diz respeito ao comportamento político dos dirigentes cametaenses no episódio, há várias versões. Existem aqueles que não acreditam que o município tenha agido de forma repressora a um movimento de caráter popular, assim como há literaturas apontando uma participação ativa dos políticos cametaenses no episódio. Há várias produções sobre o tema que apontam a participação das autoridades cametaenses na repressão aos cabanos, como os importantes trabalhos de cametaenses citados: Tamer, no citado: “*Chão Cametaense*”, Mário Médice C. Barbosa, com o trabalho: “*A Invenção da Cidade Invicta*”; ou muitas vezes, em verso e prosa, demonstrando a participação ativa da “Princesa do Tocantins”, no episódio, como é o caso de Mocbel, em: *Ecos Cametaenses*, conforme citação a seguir:

Felizes os povos que podem, envaidecidos, recordar o seu passado.
Vibremos, pois, cametaenses, por que somos um povo privilegiado e
podemos nos orgulhar de nossa história.

(...) Foi em Cametá que, sob a liderança de Pe. Prudêncio José das Mercês Tavares, os excessos cabanos foram contidos, livrando a sociedade do saque, dos desmandos, da violência e da fúria desordenada, proporcionando-nos o título de “Cidade Invicta”. (MOCBEL, 1985, p. 56).

Barbosa dedica o primeiro capítulo de seu trabalho para analisar farta bibliografia que registrou a memória historiográfica do movimento Cabano e a participação do poder político Cametaense no processo. Para este autor, o poder local tomou parte junto às forças legalistas. Este analisa a memória do anti-cabano Padre Prudêncio figura impar da história do município:

[...] da atuação de Cametá no movimento Cabano, Domingos Raiol deu grande destaque a alguns acontecimentos registrados naquela vila, principalmente aqueles em que as autoridades cametaenses lutaram em prol do restabelecimento da ordem pública na província, sendo considerada um baluarte inexpugnável da legalidade. Destacou, sobre tudo, a atuação legalista de Padre Prudêncio, o qual era elogiado com os seguintes adjetivos: “generoso”, “dotado de elevadas qualidades”, “caridoso”. (BARBOSA, 1999, p. 15).

É Tamer (1998) quem melhor detalha a importância política da cidade, não só a relação próxima com o poder como, em muitas vezes, no exercício dele, em uma clara demonstração da força das elites locais. Para este autor, o primeiro grito da Cabanagem aconteceu em Cametá, terra, para ele, baluarte contra o referido movimento que, naquele momento, foi visto como agrupamento de baderneiros, assassinos, ladrões, etc. A criminalização deste movimento brota no trabalho de Tamer (1998), que com base em jornais da época, informa:

Mercê desses acontecimentos e dos que se lhes seguiram – pode se afirmar sem medo – foi em Cametá que se processou a gênese do grandioso movimento nativista que passou à história sob a denominação de Cabanagem e do qual o Pará foi teatro sangrento. Infelizmente, o descontrole das paixões em choque, o desvairamento das ambições sem peias de muitos dos seus cabecilhas, cedo deturparam as finalidades dessa insurreição tremenda, transformando-a em correrias sangrentas de saques e pilhagens. Fiel ao seu passado, às suas tradições nobilíssimas, Cametá, à semelhança do Deus Heleno que devorava os próprios filhos, deu o golpe de morte na Cabanagem, resistindo galharda e impavidamente sob o mando do padre Prudêncio, aos assaltos dos legionários de Vinagre. (p. 46).

O prestígio político adquirido proporcionou ao representante da cidade o cargo de Vice-Presidente da Província, o deputado provincial mais votado Ângelo Custódio, cujo pai havia sido assassinado pelos Cabanos. Segundo Tamer (1998), Ângelo, após uma vitória dos Cabanos sobre os legalistas, sentiu-se mais seguro instalando o governo em Cametá “o que de fato aconteceu durante o período de 15 de maio de 1835 a 13 de maio de 1836, tempo em que Cametá ficou sendo a capital provisória da Província do Pará” (Ibidem, p. 47).

Segundo Barbosa (1999), em 20 de março de 1835, as autoridades cametaenses reuniram-se em Conselho decidindo pela oposição ao movimento Cabano, que havia assumido o poder político em Belém,

As autoridades locais decidem se opor aos acontecimentos registrados em Belém, visto que, segundo os cametaenses, os cabanos tinham subvertido a ordem, destruindo as leis e derrubando o governo legal. Nesse caso, não consentiriam que a Constituição Federal fosse violada e não reconheceriam a autoridade do governo “invasor” de Belém. As autoridades cametaenses também decidiram convidar as vilas próximas para ajudarem na manutenção do império da lei e da ordem pública (BARBOSA, 1999, p. 33).

O Estado português quando sai definitivamente do Brasil, deixa em Cametá uma aristocracia local que se consolidou ao longo do século XX, implementando mudanças não só na relação do poder político como na própria cidade. A trajetória e a tradição histórica da cidade de Cametá a levaram à categoria de Patrimônio Histórico Nacional, em 1986, por intermédio da lei 7.537.

O município modificou-se lentamente, a partir de um processo de urbanização que provocou profundas modificações na sua estrutura. Com a ausência de políticas sociais de educação e saúde voltadas aos pequenos agricultores e ribeirinhos, estes migraram para a sede do município, ocupando áreas de terra sem infra-estrutura e saneamento, fundando novos bairros de forma desordenada⁴⁵. Segundo Pompeu (2002), esse crescimento urbano não é traduzido em urbanização, uma vez que a cidade, apesar de registrar, principalmente na década de 60, do século passado, concentração demográfica, não desencadeou o processo de industrialização,

Até os anos 60 a cidade de Cametá enquadrava-se nestas características. Sob o impacto da industrialização, modificam-se em quantidade e qualidade as atividades econômicas, acelera-se a expansão urbana e aumenta a concentração demográfica. Apesar de intensificar-se este crescimento desde os anos 60 na cidade de Cametá, observa-se que não foi devido à intensificação do processo industrial. As antigas estruturas sociais e econômicas ainda não desapareceram, a nova ordem emergente convive lado a lado com a tradicional. As principais características das cidades industriais não estão evidentes no município, que assenta sua economia no extrativismo e na agricultura. (Ibidem, p. 16).

⁴⁵ Destaco o importante trabalho intitulado “Evolução Territorial e Urbana do Município de Cametá”, de autoria de Danuzio Pompeu (2002), no qual o leitor buscará informações detalhadas sobre o processo de evolução urbana da cidade de Cametá.

Não houve em Cametá o desenvolvimento do comércio e do setor de serviços, assim como a população agrícola não diminuiu. Para Pompeu (2002), “o crescimento da cidade passa a ser, ao mesmo tempo, consequência e causa dessa evolução, que, neste momento, com a eletrificação do município tornar-se-á irreversível” (p.16). Algumas hipóteses explicativas podem auxiliar na leitura deste quadro entre elas:

a) A abertura da Estrada Transcametá, em 1972, que interligou vários municípios da zona tocantina, proporcionando o deslocamento das pessoas e escoação de produtos produzidos na região;

b) A iluminação elétrica, em 1998, oriunda da Hidrelétrica de Tucuruí energia essa gerada pelo rio Tocantins;

c) O Projeto Alça Viária, em 2000, que indiretamente aproximou Cametá mais da Capital do Estado, uma vez que encurtou o deslocamento das viagens e facilitou o deslocamento de pessoas de importantes distritos como Curuçambaba, Juaba e Carapajó à cidade de Cametá e Belém, pois se tornou regular o uso da estrada e das balsas que realizam as travessias.

Observa-se que apesar do quadro esboçado, o município apresenta uma população majoritariamente rural, é nesta área que residem quase 60% dos habitantes como demonstrado anteriormente, o que evidencia a necessidade de forte investimento em políticas sociais, voltadas para o cotidiano local, ou seja, para a educação, saúde, segurança e geração de emprego e renda no Campo. Essas possibilitariam a saída da cidade do estado de pobreza estrutural, de uma situação de deficiência que já se arraigou no modelo econômico, haja vista que o município comporta mais de 40.000 pessoas sem nenhuma renda, detectadas no censo do IBGE de 2000, o qual aferiu o rendimento da população por domicílio. Ainda nesta mesma pesquisa, conforme o quadro dez 17.461 pessoas possuíam até 1 salário mínimo como renda, contra apenas 158 pessoas que possuíam renda superior a 20 salários mínimos.

Quadro 10: População e Domicílio

RENDIMENTO	TOTAL DE HABITANTES
Até 01 salário mínimo	17.461
01 a 02 salários mínimos	6.012
02 a 03 salários mínimos	1.674
03 a 05 salários mínimos	1.119
05 a 10 salários mínimos	685
10 a 20 salários mínimos	309
Mais de 20 salários mínimos	158
SEM RENDIMENTO	42.021

Fonte: IBGE, Censo 2000.

A situação de pobreza em Cametá é um reflexo da sociedade brasileira que se caracteriza pelo alto índice de desigualdade social e exclusão dos direitos sociais como a democratização dos bens materiais e culturais como horizontes da cidadania a ser alcançado.

Observando o quadro abaixo não reflete a situação de baixa renda da população, detectada pelo IBGE, uma vez que nem 10% da população estão cadastradas para receber os benefícios da bolsa família e vale gás, o que demonstra uma ação pouco eficaz por parte da prefeitura local no cadastramento das famílias para que as mesmas tenham acesso aos benefícios que tem direito.

Quadro 11: Bolsa Família e Vale Gás

INFORMAÇÕES GERAIS	População do Município (estimativa IBGE 2004)	108.253	n.a
		8.957	n.a.
	Estimativa Famílias Pobres - Perfil Cadastro Único (Renda Per Capita Familiar até 1/2 salário mínimo)	12.719	n.a.
	Data de Adesão	2/1/2006	n.a.
CADASTRO ÚNICO	Total de Famílias Cadastradas	9.291	30/9/2007
	Total de Famílias Cadastradas - Perfil Cadastro Único (Renda Per Capita Familiar até 1/2 salário mínimo)		
	Total de Famílias Cadastradas - Perfil Bolsa Família (Renda Per Capita Familiar até R\$ 120,00)		
	Número de Cadastros Válidos	7.454	30/9/2007
BENEFÍCIOS Contemplam os benefícios liberados até o momento da geração da folha de pagamento, podendo não corresponder à situação mais recente dos benefícios.		6.890	30/9/2007
	Número de Famílias Beneficiárias do Bolsa Família - Benefício Liberado	8.784	11/2007
		26	11/2007
		0	11/2007
	Número de Famílias Beneficiárias do Auxílio-Gás - Benefício Liberado	40	11/2007
	Número de Famílias Beneficiárias do Cartão Alimentação-Benefício Liberado		
IGD O valor do IGD foi calculado com o arredondamento para duas casas decimais de cada média que o compõe.	Índice de Validade dos Cadastros	0,59	10/2007
	Índice de Atualização de Cadastro		10/2007
	Índice de Condicionalidade de Educação	0,82	
			10/2007
	Índice de Condicionalidade de Saúde	0,72	10/2007
	IGD - Índice de Gestão Descentralizada no Mês	0,75	
	Recursos Transferidos no Mês para Apoio à Gestão (R\$)	15.365,63	10/2007
	Teto de Recursos para Apoio à Gestão (R\$)	22.893,00	10/2007

Fonte: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME SECRETARIA NACIONAL DE RENDA DE CIDADANIA

O município concentra algumas empresas, que em princípio poderiam gerar empregos nos municípios, sobretudo, as lojas. Em pesquisa de campo, constatou-se que a maioria das lojas são “negócios de família”, sendo os filhos dos proprietários que trabalham no atendimento. Segundo dados do IBGE, do censo 2004, existem em Cametá 254 comércios.

No que diz respeito à representação atual do poder político local, segundo o Tribunal Eleitoral, nas últimas eleições ocorridas em 2004, o Prefeito José Quaresma não conseguiu se reeleger, sendo eleito José Valdoli. O colégio eleitoral cametaense é formado por

59.415 eleitores, registrou 48.178 votos válidos, 2.746 votos nulos e 440 votos em branco. Na última eleição, concorreram 4 candidatos conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Representação Política Local

CANDIDATO	PARTIDO	VOTAÇÃO	%
José Valdoli F. Valente	25 – PFL	20.134	41,79%
José Rodrigues Quaresma	13 – PT	15.464	32,10%
Benedito Pompeu	15 – PMDB	12.455	25,85%
Gilson Costa	16 – PSTU	125	0,26%

Fonte: TSE-PA, 2004

A Câmara de Vereadores mostra um retrato adverso. O ex-prefeito José Quaresma não se reelegeu, porém, seu partido conseguiu 4 vagas na Câmara de Vereadores, de um total de 11 cadeiras, sendo a maior bancada como mostra quadro abaixo:

Quadro 13: Representação na Câmara de Vereadores

VEREADOR	PARTIDO/ COLIGAÇÃO	VOTAÇÃO
1- Jose O. de Lima Filho	PMDB / PSB	1.768 votos
2- Ronyvaldo Fernandes do Carmo	PP / PV	1.758 votos
3- Nelson dos S. Parijó Neto	PP / PV	1.739 votos
4- Manoel Alvim B. da Silva	PDT / PMN	1.714 votos
5- José Fernandes Barra	PT / PC do B	1.571 votos
6- Raimundo Cândido dos Santos	PSL / PPL	1.184 votos
7- Jocelino Francês Medeiros	PMDB / PSB	1.171 votos
8- Francisco de Assis da S. Gomes	PT / PC do B	1.129 votos
9- José Maria de F. Caldas	PMDB / PSB	1.121 votos
10- José Flávio T. Viana	PT / PC do B	1.119 votos
11- Luiz Gonzaga da Cruz	PT / PC DO B	942 votos

Fonte: TSE-Pará. TSE-PA, 2004

Tanto o Prefeito atual Sr. José Valdoli, como os vereadores, com assento na Câmara, têm mandato com duração até este ano 2008. Quando em outubro, a população brasileira participará das eleições diretas nos municípios, com direito de reeleger ou reprovar os mandatos de prefeito e vereadores.

Quanto ao setor da saúde pública, no município de Cametá, tendo como bases informações colhidas no decorrer da pesquisa de campo e no IBGE, no Município há 02 hospitais, com atendimento à população. O Hospital Regional do Tocantins e o Hospital de Cametá, este último dirigido pelas religiosas da Congregação Vicentina, que tem convênio com o SUS e que financia a quase totalidade dos leitos.

Segundo a Revista Caamutá (2001), os estabelecimentos de saúde não realizam internamento, são postos de saúde que, no período de 2001 a 2005, foram inaugurados na gestão do prefeito José Quaresma, visando humanizar o atendimento médico nos distritos e

regiões ribeirinhas. Entre as ações desenvolvidas, pelo prefeito, destaca-se a implantação da *ambulancha*, que foi útil no transporte dos ribeirinhos para atendimento médico.

O principal meio de transporte inter e intramunicipal em Cametá, ainda é o fluvial, haja vista que a cidade localiza-se do lado oposto do rio Tocantins. O município possui em torno de 90 ilhas, com uma população predominantemente rural. Pelas águas se deslocam passageiros, crianças que vão à escola, professoras para cumprir a função do magistério como a foto abaixo mostrando o deslocamento delas em uma montaria para apanhar o barco-balsa, pelas águas, escoar o carregamento da produção do município, os passageiros etc.

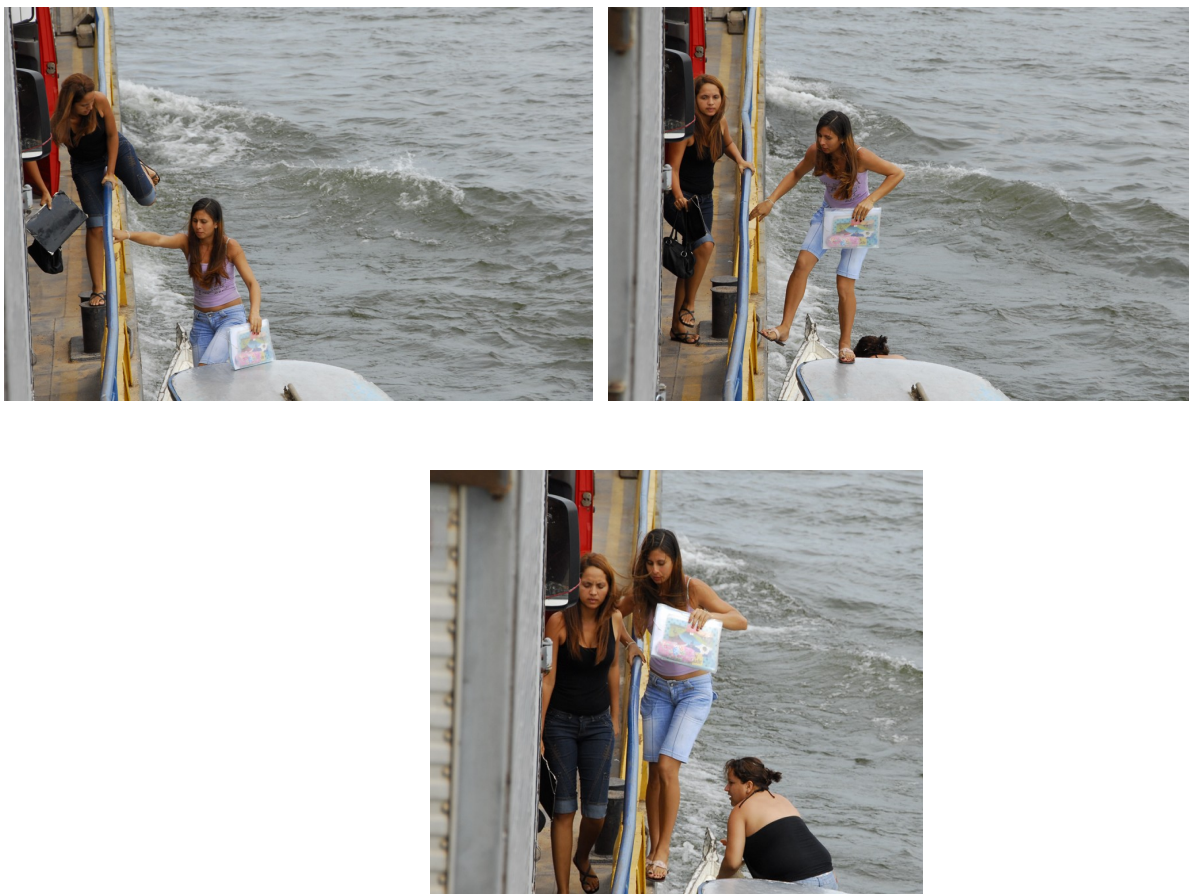


Ilustração 3: Egressos (as) Caminho do Trabalho

O transporte fluvial continua oferecendo deslocamento à população, o rio é a rua do povo amazônida, apesar dos representantes dos órgãos governamentais não assimilaram essa peculiaridade. Observa-se que no quadro 13 abaixo, referente à frota divulgada pelo

IBGE há *ausência* do transporte fluvial no censo, é como se em Cametá não existisse lancha, barco, bote e nem navios, desta forma o quadro a seguir foi ampliado a partir da pesquisa de campo. A falta de sensibilidade dos governantes da região amazônica, de não incorporar o transporte fluvial às políticas de atendimento ao povo, deixa a população ribeirinha sem socorro médico e sem segurança pelas águas, pois o policiamento não realiza, por exemplo, ronda nos rios, o que tem como consequência o crescimento da violência e o trânsito livre para “ratos d’água”⁴⁶, tráfico de drogas e contrabando.

Quadro 14: Frota

VEÍCULOS	TOTAL
Automóvel	211
Caminhão	60
Caminhão Trator	03
Micro-ônibus	02
Motocicleta	1.133
Motoneta	209
Ônibus	22
Barcos ⁴⁷	05
Lancha	03

Fonte: IBGE, 2005

O estilo de gestão predominante no município resguarda herança dos governos autoritários, o poder central desde o império sempre contou com o apoio político da gestão local para sustentar mandatos conservadores. No período militar não foi diferente, a cidade esteve sob a gestão de fortes aliados da ditadura, entre esses Mocbel, o qual ocupou por duas vezes o cargo mais elevado da administração municipal, nos seus 8 anos de mandato, cuja prestação de conta foi publicada em seu livro *Ecos Cametaenses*, onde deixa claro sua aproximação com o regime, quem são seus aliados e a sustentação política de sua gestão que extrapolou a população local, os *Ecos Cametaenses* chegavam também em à Brasília ou Brasília chegou a vir até Cametá com toda sua comitiva

No dia 28 de outubro de 1982, às nove e meia da manhã, aterrissava no aeroporto Max Parijós, desta cidade, um “búfalo” da FAB e dele descia o

⁴⁶ Ratos d’água são os assaltantes que roubam as embarcações que trafegam nos rios, assim como, as residências dos ribeirinhos.

⁴⁷ O nº de Barcos e Lanchas foi coletado na pesquisa de campo da tese. Levou-se em consideração veículos de grande porte que atuam no deslocamento da população, não incluindo botes, cascos ou montarias, comum nas residências ribeirinhas.

Presidente João Figueiredo, acompanhado do senador Jarbas Passarinho, presidente do Senado Federal e dos ministros Mário Andreazza, Abiackel, Rubem Ludwing, Otávio Medeiros e Danilo Venturini. Os senadores Aloysio Chaves, Gabriel Hermes, bem como inúmeros deputados federais e estaduais, também prestigiaram o acontecimento como membros da comitiva. (MOCBEL, 1985, p. 130).

Ecos Cametaenses, segundo o autor, é uma prestação de contas de seu mandato ao povo cametaense e com certeza ao próprio regime militar, tanto que o prefácio do livro é feito pelo presidente do senado brasileiro na época, Jarbas Passarinho.

Em Ecos Cametaenses fica claro a fala da personalidade, da autoridade como prefeito, não havendo registro nesta obra da contribuição do secretariado do então prefeito Mocbel, a não ser em uma fotografia. Apesar de a obra ser escrita em terceira pessoa, o *nós* é o EU em “meus oito anos de governo”.

O mandato de Mocbel terminou em 1983 e o Campus da UFPA se instalou no município em 1986, com a realização do primeiro vestibular. Percebe-se na prestação de contas que o ex-prefeito não dedicou atenção à formação de professores objetivando a qualificação do quadro docente do município como uma demanda a ser encaminhada à Universidade. A formação de professores não existiu como diretriz de gestão, acontecendo sob responsabilidade e iniciativa do Instituto Nossa Sra. Auxiliadora, sem convênio ou iniciativas de cooperação por parte da prefeitura.

Ainda na década de 70, a UFPA já se fazia presente trabalhando com a formação em diversos pontos da região Norte. Na metade da década de 80, ofertou cursos de metodologias de ensino e de licenciatura monovalente no baixo-tocantins. Essas ações estavam articuladas com o plano de desenvolvimento da região, o qual pretendia na ótica dos militares integrar a Amazônia ao restante do país.

A Universidade, exercitando sua autonomia didático-científica, desenvolveu o trabalho de ensino e extensão no interior da região, que culminou com a implantação dos *Campi* em diversos municípios, oferecendo gratuitamente cursos de licenciaturas a partir de 1987. Esse trabalho da UFPA parecia ser desconhecido pelo ex-prefeito, o que demonstra uma desarticulação entre os representantes do Estado autoritário na Amazônia, que apesar de centralizador, não conseguiu acompanhar integralmente suas políticas em uma região completamente diferente do restante do país.

Os projetos energéticos e de extração de minério tiveram apoio incondicional do prefeito Mocbel naquele momento. É possível especular se ele tinha clareza ou não do

impacto ambiental com prejuízo à fauna e à flora, inclusive provocando o desaparecimento de importantes municípios da região, assim como do Mapará e do açaí, alimento tão presente nas mesas dos cametaenses como nos versos e prosas do autor. Outro fato a questionar é que o ex-prefeito reconhece a necessidade da Universidade no Município, desde que fosse com taxas compatíveis com a renda da população. Felizmente, esses *Ecos Cametaenses* não chegaram à Universidade, uma vez que a UFPA se implantou em Cametá, e nesses 21 anos vem oferecendo cursos de licenciaturas gratuitamente à população, o qual continua com parcas ou nenhuma fonte de renda desde a época em que Mocbel era prefeito, fato constatado por ele mesmo:

Aliás, vale a pena registrar um fato muito importante na vida da cidade. A classe dos feirantes cresce assustadoramente a cada dia, uma vez que há carência de empregos em nossa terra. Acrescente-se a essa circunstância o fato de que é grande o êxodo de famílias vindas do interior na ânsia de encontrar melhores dias na cidade e de encaminhar os seus filhos nos estudos. À falta de emprego não há outra solução senão a chamada “marretagem” no comércio ambulante. (Ibidem, p.119).

Segundo esse gestor, a estrutura educacional de Cametá era satisfatória, sendo uma das melhores do Município. No que diz respeito ao ensino, 8 escolas receberam subvenção do Governo Estadual que mantinha o Ensino Fundamental. O SENAI já se encontrava instalado no Município, sendo responsável pelo 2º grau profissionalizante em convênio com a SEDUC e o SENAC.

Mocbel, quando toca na questão da formação de professores, não apresenta dados de algum investimento de sua gestão para esse setor. O Instituto Nossa Sra. Auxiliadora foi uma importante escola na formação de professores pedagógicos, “[...] Hoje, com raríssimas exceções, todas as unidades escolares de nossa terra têm seu corpo docente constituído de professores cametaenses e formados naquele Instituto, graças à dedicação, capacidade e espírito de abnegação das irmãs que dirigem o INSA”. (Ibid, p.86).

Quando Mocbel publica *Ecos Cametaenses* em 1985, a sociedade civil brasileira estava em momentos de grande convulsão política proporcionando a exaustão do regime militar. A luta por liberdade política, anistia, direito de formar associações, autonomia sindical, saúde e educação estavam presentes no Brasil, e na Amazônia não poderia ser diferente, na região do Tocantins.

A obra em si resguarda relativa importância, na medida em que registra, do ponto de vista histórico, a participação da gestão municipal cametaense em contexto peculiar da sociedade brasileira que foi o regime militar, ao qual o ex-prefeito deu apoio irrestrito conforme o discurso de recepção ao presidente Figueiredo em sua chegada à Cametá no dia 28/10/1982. Poucos municípios da Amazônia têm essa história registrada oficialmente por seus gestores,

Ao recebê-lo, abraçá-lo e homenageá-lo, nós testemunhamos o nosso agradecimento ao Movimento Revolucionário de 1964, que nos deu Escolas, Estradas, Telefone, Televisão; que extirpou a malária de nossa região; que abriu amplos horizontes aos estudantes pobres; que integrou efetivamente, a Amazônia, à realidade nacional; que proporcionou justo e merecido amparo aos velhinhos e, finalmente, que nos deu condições e meios no sentido de colocarmos o nosso município ao lado dos mais progressistas do Norte do País. Por tudo isso, Senhor Presidente, muito obrigado e sede bem-vindo ao coração dos cametaenses. (Ibid, p.131).

A fala acima em discurso proferido no dia 28/10/1982, após 25 anos ainda é provocativa, na medida em que persiste a situação de precariedade como a falta de saneamento, estradas intransitáveis, uma vez que o asfaltamento iniciou em 2002 e apenas no percurso da Alça Viária.

No que diz respeito à comunicação, ainda é reduzidíssima a circulação de notícias por intermédio de jornal e o monopólio de canal televisivo foi rompido este ano após a vitória do PT no Estado do Pará⁴⁸.

Nota-se uma gestão, em que a população em nada opinou, há participação popular apenas nas festas religiosas ou em massa para aplaudir o Presidente da República João Batista Figueiredo, o qual esteve no município para inaugurar algumas obras, entre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Escola Professora Maria Nadir Figueira Valente.

A atitude do gestor para com a sociedade civil (naquele momento ainda desarticulada) não é de estranhar, no regime militar não existiu democracia, portanto, o debate em torno da Gestão Democrática foi construído no interior dos Movimentos Sociais em fóruns educacionais como o da educação pública, por exemplo. Sendo normal à postura

⁴⁸ O canal televisivo que chega até o município em especial nas áreas que possui energia elétrica, é a Rede Globo. Era comum a representação local filtrar as informações, como no período eleitoral só ir ao ar o programa de candidatos apoiado por este meio de comunicação, ficando a população sem ter acesso a outras opções. Com a mudança de partido no governo Estadual nas eleições de 2006 este monopólio foi quebrado.

centralizadora do referido ex-prefeito, estando à mesma em compasso com a dos gestores daquele período histórico.

2.2 Aspectos Educacionais

Para esta pesquisa optou-se, desde o primeiro capítulo, em trabalhar com o recorte temporal a partir da implantação da interiorização na região, década de 1970, com objetivo de contextualizar a política de interiorização das licenciaturas desde a sua origem. Mantendo a mesma linha de tempo, nesta seção será apresentado o quadro educacional do município, naquela conjuntura política, até a posterior implantação do Campus em 1987. Paralelamente, será complementada com dados da educação atual no município em um esforço de visualizar se houve modificações em quantidade de matrícula, estabelecimento de ensino e quadro docente. Será possível também, nesta etapa, observar a síntese de ações desenvolvidas por dois gestores municipais que deixaram registros de suas ações, em especial na educação.

Segundo o relatório de Desenvolvimento local da cidade de Cametá realizado pelo Instituto do Desenvolvimento Econômico do Estado do Pará em 1973, aponta o setor educacional como precário. A oferta reduzida de matrícula no ensino médio e a inexistência do ensino superior, no que concerne à gestão da educação,

As escolas pertencentes à rede primária estão subordinadas às dependências administrativas comuns, isto é, ao Governo Estadual, pertencendo à SEDUC (Secretaria do Estado de Educação) e funcionando sob a orientação da 2ª Divisão Regional de Educação, sediada no Município, e ao Governo Municipal, com subordinação ao Serviço de Orientação do Ensino Primário Municipal; as particulares fazem parte dos recursos sociais ofertados pela prelaia à cidade. (IDESP, 1973, p. 18).

Cametá, como foi informado no início deste capítulo, tem população concentrada em sua maioria na zona rural, onde predominaram escolas isoladas, compostas de apenas uma sala de aula multisseriada com um professor. Na zona urbana do município, as escolas eram do tipo grupo escolar ou escola reunida.

O relatório do IDESP não possui informações sobre o estado de conservação das escolas rurais, na sede as mesmas precisam de reformas urgentes. No que diz respeito à formação docente, “os recursos humanos docentes da estrutura primária são, quase que em

sua totalidade, carentes de melhor qualificação, havendo nesse sentido professores sem curso primário completo. Todavia a iniciativa de cursos de férias vem amenizando esse problema. (IDESP, 1973, p. 18).

No município de Cametá, além do curso primário funcionou um importante recurso ideológico utilizado na educação pelo regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual substituiu o trabalho de alfabetização popular desenvolvido por Paulo Freire. As aulas do extinto MOBRAL funcionaram no Grupo Escolar D. Romualdo de Seixas que matriculou 200 alunos, funcionando em duas etapas. Na primeira etapa concluíram 50% destes alunos.

A segunda fase do MOBRAL de metodologia diferenciada optou por cursos informativos sobre Desenvolvimento Comunitário, foi desenvolvido em 1 mês e teve 80 alunos. Segundo o relatório do IDESP, as duas etapas envolveram “08 monitores efetivos e outros profissionais como médicos, agrônomos, e professores do ensino médio que colaboraram na realização de conferências e palestras” (IDESP, 1973, p. 19). Observa-se que o MOBRAL inicia em Cametá registrando significativo índice de evasão.

No que concerne à quantidade de Escolas em Cametá, em dado momento foi até reduzido. Segundo o relatório do IDESP, o setor educacional era totalmente dependente da rede de ensino estadual não tendo o município contribuído neste setor, mesmo tendo como prefeito Alberto Moia Mocbel, que só se destaca neste setor e na cultura no seu 2º mandato (1977 a 1983). O quadro abaixo sobre o número de estabelecimentos de ensino foi construído pelo banco de dados desta pesquisa tendo como fonte o referido relatório.

Quadro 15: Estabelecimento de Ensino: Anos 60 e 70

ANO/ZONA	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL ZONA E REDE DE ENSINO	TOTAL GERAL
1968- ZR ⁴⁹	116	01	03	117	148
1968-ZU	28			31	
1969-ZR	132		03	132	148
1969-ZU	13			16	
1970-ZR	144	05	04	149	157
1970-ZU	03	01		08	

Fonte: IDESP, 1973.

⁴⁹ ZR: Zona Rural e ZU: Zona Urbana

Observa-se que a Secretaria de Educação - SEDUC concentrava 97,29% dos estabelecimentos de ensino na época, a rede municipal 0,68% e 2,03% pela iniciativa privada. No ano de 1969, segundo quadro 15 o município manteve o mesmo número de estabelecimentos. Na rede Estadual 16, dos quais 3 eram particulares, e na zona rural eram 132 estabelecimentos, todos subordinados à SEDUC 98%.

Em 1970 continua o predomínio da SEDUC com 03 grupos escolares na zona urbana. Houve uma redução em função de a matrícula ter se concentrado em grupo escolar com edificações de grande porte, substituindo, desta forma, as pequenas escolas.

A década de 1980 inicia com o balanço da administração dos 08 anos da gestão do prefeito Alberto Mochel, o qual declara ter dado especial apoio ao setor educacional e cultural. Segundo o ex-prefeito, no final de seu mandato em 1983, o mesmo deixou “cerca de sessenta professores lecionando na rede municipal, aumentando em 300%, o número existente ao início de nosso trabalho”, conforme, o quadro 16 a seguir:

Quadro 16: Estabelecimento de Ensino: Zona Urbana: Anos 80

ESCOLAS	SALAS/TOTAL	ZONA
1-Profª. Ma. Nadir Filgueira Valente	08	Urbana
2-São João Batista	09	Urbana
3- Santa Santos	03	Urbana
4- Raimunda Barros	03	Urbana
5-Liriolinda Ferreira ⁵⁰	01	Urbana
6-Leonice Leão	01	Urbana
7- Sete de Setembro	02	Urbana
8- Escola no Bairro de São Benedito ⁵¹	01	Urbana
9- Escola no Bairro da Matinha	01	Urbana
10- Escola Pública do Curuçambaba	08	Rural
11- Escola Nossa SRA do Carmo	08	Rural
12- Escola de Porto Grande de Carapajó	04	Rural
Total: 09 Urbanas e 03 Rurais= 12 ESCOLAS	42 SALAS	

Fonte: ECOS CAMETAENSES, 1985

Na zona rural foram construídas salas em 17 localidades conforme o quadro a seguir. Observa-se que na soma total entre as escolas e salas de aulas multisseriadas não totalizam 100 salas conforme afirmação do ex- prefeito.

⁵⁰ Hoje no local encontra-se instalado a repartição do Corpo de Bombeiros.

⁵¹ A obra não especifica o nome da Escola. O que é de fundamental importância observar, é que mesmo na sede do município, o ex-prefeito denomina de Escola ou obras construídas, à apenas 01 sala de aula, que na maioria dos casos funcionavam em residências.

Quadro 17: Salas Construídas por Localidade

LOCALIDADE	Nº DE SALAS
1- Juaba	02
2- Carapajó	02
3- Areião	03
4- Tauajó	02
5- São Benedito	02
6- Aldeia	02
7- Bom Jardim	02
8- Solapo	01
9-Porto Seguro	01
10- Belos Prazeres	01
11-Vacaria	01
12- Bucubarana	01
13- Timbó	01
14- Tomázia	01
15-Torres	01
16-Fazenda	01
17- Guajará da Cidade	01
Total	25 salas

Fonte: ECOS CAMETAENSES, 1985.

No final da década de 1990, a sociedade civil brasileira experimentou por intermédio das eleições diretas, novos projetos de gestão municipal, estadual e presidencial. Vários prefeitos, governadores e a própria presidência da República do Brasil foram renovados, tendo no executivo, pessoas oriundas dos Movimentos Sociais.

Com a vitória de partidos que fizeram oposição ao regime militar, estes passaram a dirigir cidades importantes como na região sul em Porto Alegre, no Sudeste em São Paulo, e no caso da região Norte o Estado do Acre, e no Pará, a cidade de Belém com administração do PT e em diversos municípios como Cametá, que em 2000 elegeu o professor, da zona rural, José Quaresma.

O ex-prefeito José Quaresma implementou por intermédio da Secretaria de Educação uma nova concepção de educação voltada para o acesso e a permanência do estudante com sucesso na escola. A proposta pedagógica da rede de ensino na gestão do referido prefeito foi construída no decorrer da I Conferência Municipal de Educação, recebendo o título de Escola Caámutá, Escola Cidadã, tendo sua concepção filosófica norteada pelo educador brasileiro Paulo Freire.

A I Conferência de Educação de Cametá foi fruto de várias conferências preparatórias que tiveram temas específicos da educação básica debatidos em 15 localidades,

onde foram eleitos delegados para participar da I Conferência Municipal, o que colocou em debate o exercício da gestão democrática da educação.

O exercício da gestão Democrática pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) proporcionou a realização de várias assembleias. A assembleia que discutiu o calendário Escolar reuniu, segundo o informativo da SEMED nº 01/2003, cerca de 1.000 pessoas. “A pré-lotação realizada nos pólos e setores do município também teve grande participação, atingindo 600 professores na cidade e outros 500 no interior” (Informativo nº 01, maio/2003).

A gestão do prefeito Quaresma, tendo à frente a Secretária de Educação Salete Aquime, destacou-se na implementação de uma concepção diferenciada de educação com qualidade, que resultou na implementação de vários projetos educacionais onde foram investidos o percentual de 29,57% em 2001 e de 28,33% em 2002, segundo a revista Caamutá, informativo anual nº1 de prestação de Contas do Governo. Dentre os vários projetos desenvolvidos pela SEMED destacam-se os abaixo:

1) Oficina do Educador

Atendendo aos princípios da Escola Caamutá, Escola Cidadã, visava à formação permanente e continuada dos profissionais da educação “*contemplando* a integração entre a teoria e a prática, comprometida com a filosofia da escola e respeitando o pluralismo pedagógico cultural”. (Informativo nº 01, maio/2003). A oficina do educador, em 2003, desenvolveu 05 cursos atingindo 23 pólos (06 na cidade e 17 na zona rural), atingindo 290 escolas e 1536 professores.

2) Casa da Cidadania

Com objetivo de atender alunos com necessidades especiais, que necessitavam de cuidados fora do horário da escola. Este projeto oportunizou aos deficientes serviços essenciais, antes oferecidos apenas no sistema privado. A casa da cidadania possuía uma Kombi que garantia o transporte do aluno para tratamento fisioterápico.

3) Porto Feliz

Tinha como objetivo garantir o transporte escolar para os alunos das localidades rurais, em especial ribeirinhos, que pela longa distância estavam impedidos de freqüentar a escola. O projeto possuía 80 barcos e 02 ônibus “beneficiando diretamente 6 mil alunos de 60 localidades” (Informativo nº 01, maio/2003).

4) Programa da Merenda Escolar

O Programa levou às escolas as iguarias da mesa do Cametaense como: açaí, camarão, farinha de tapioca, suco de cupuaçu, muruci, bacuri, mingau de macaxeira. Os produtos utilizados na merenda escolar foram adquiridos posteriormente do Projeto Cinturão Verde, desenvolvido pela Secretaria da Agricultura de Cametá em conjunto com as famílias que desenvolvem a agricultura familiar.

5) Projeto Bolsa Escola

O Programa Bolsa Escola foi um dos programas mais importantes que atendeu só no primeiro ano de gestão, 6.000 famílias em sua maioria da zona rural.

O prefeito José Quaresma para os 04 anos de gestão tirou como meta a construção e reforma de estabelecimento de ensino, inclusive em áreas nunca atendidas como as comunidades Quilombolas. O quadro abaixo destaca importantes escolas construídas, reformadas e ampliadas na referida gestão.

Quadro 18: Estabelecimentos Construídos e Reformados

LOCALIDADE	AÇÃO
1- Itauna	Construção de Escola
2- Mola (Comunidade Quilombola)	Construção de Escola
3- Itapocu (Comunidade Quilombola)	Construção de Escola
4- Porto Alegre ⁵²	Construção de Escola
5- Ilha de Itaúna- Escola Celecina Braga de Melo	Reforma Completa
6- Carapina	Construção de Escola
7- Guajará	Reforma Completa e ampliação
8- Tem-Tem- Escola de Arte Mestre Cupijó	Construção de Escola
9-Pacajá- Escola Celina Hermes	Reforma Completa e ampliação
10- Carapajó	Reforma Completa e ampliação

Fonte: Informativos da SEMED nº 01 e 02 de 2003

⁵² Nesta localidade, vive 100 famílias que não tinham acesso a escola.

Na década de 1990, são desencadeados, pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (INEP), importantes ferramentas e programas tecnológicos que proporcionam a sistematização dos dados censitários, passo importante para apresentar atualmente diagnósticos quantitativos mais precisos, os quais ajudam pesquisadores na elaboração de análises quanti/qualitativas. Desta forma, o quadro a seguir, apresentará o número de estabelecimentos por rede de ensino no município de Cametá. O ensino superior na cidade nunca apareceu em nenhum censo, sendo o quadro ampliado a partir da pesquisa de Campo.

Quadro 19: Estabelecimento de Ensino

NÚMERO DE ESCOLAS - EDUCAÇÃO BÁSICA								Número de IES			
Privadas	Federais		Municipais		Estaduais		Total	Total geral	Pública	Privada	Total
Urbana	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	01	0	0
2	1	0	18	277	4	1	24	279	303		

Observando a evolução do setor educacional em Cametá, ao longo deste tempo, é possível perceber que aos poucos o município passa a assumir o ensino, motivado pelo processo de municipalização de algumas políticas públicas na área de educação e saúde.

O quadro docente no município de Cametá, tendo como parâmetro o ano de 1968 demonstra a necessidade de investimento na qualificação docente.

O quadro a seguir, será uma tentativa de sistematizar a situação docente naquela conjuntura levando em consideração os professores primários e do ensino médio.

Quadro 20: Número e Formação Profissional Docente

ANO	Zona Rural	Zona Urbana	TOTAL
1968-Prof. Primário	117	81	198
1969-Prof. Primário	141	90	231
1970-Prof. Primário	195	96	281

Fonte: Relatório da pesquisa do IDESP sobre Desenvolvimento Local realizada no município de Cametá- Pará, 1973.

Dos 198 docentes existentes em 1968, segundo o relatório do IDESP, 16,16% possuíam o curso normal pedagógico, 7,58% eram normalistas do 1º ciclo, 1,01% era normalista do 1º ciclo, 3,03% eram leigos com curso ginásial incompleto e uma ampla maioria de docentes 72,22% possuíam apenas o curso primário completo.

Em 1969 dos 231 docentes, havia 7,39% com curso normal pedagógico, 10,43% eram normalistas do 1º ciclo, 8,26 eram leigos com curso ginásial completo, 0,86% eram leigos com curso ginásial incompleto, observa-se uma queda em docente do curso primário completo em 1969 totalizando 52,17% e 20,86% possuíam o curso primário incompleto, formação essa ausente na estatística do ano anterior. Aqui reside uma possível distorção, uma vez que aumenta o número de professores com a entrada de leigos sem o primário completo, quando a matrícula inclusive reduz neste ano.

Em 1968, havia em Cametá 6.998 alunos distribuídos nos 148 estabelecimentos de ensino “*havia 35 alunos/professor e 41 alunos/sala de aula*” (IDESP, 1973, p. 22). No ano seguinte, o município continuava com o mesmo número de estabelecimentos (148) com um nº menor, de 5.455 alunos matriculados e um quadro docente maior, totalizando 231. Somaram 23 alunos para cada docente e 30 por sala de aula.

Em 1970, registra-se em Cametá um quadro adverso à superlotação, principalmente na zona urbana, que tinha apenas 08 unidades escolares para atender 2.264 alunos com um quadro docente de 96, o que em consequência gerou na sede do município turmas formadas com 80 alunos.

O Ensino médio no município de Cametá foi formado na época por 03 estabelecimentos de ensino, a saber:

a) Ginásio Alacid Nunes, criado em 1969 com apenas 10 professores. Em 1971 22 docentes foram contratados. “Os níveis de instrução são heterogêneos: dois professores são diplomados em nível superior e os demais em nível médio. Exercem o magistério através de licença do Ministério da Educação e Cultura”. (IDESP, 1973, p. 23).

b) Instituto Nossa Senhora da Auxiliadora (INSA): vinculado à Congregação Vicentina, possuía 25 professores, 04 de nível superior, sendo que dois eram diplomados pela faculdade de filosofia e os demais possuíam o nível médio. Com exceção de 02 todos possuíam a licença do Ministério da Educação e Cultura.

c) Ginásio D. Romualdo de Seixas chegou a ofertar o curso de Técnico em Contabilidade. Seu quadro docente, segundo a fonte analisada⁵³, omite a formação de seus professores. Este funcionava no espaço físico do INSA.

É com esse quadro mais aguçado, em função da demanda pelo antigo 2º grau, que a UFPA se depara, se envolve e faz dessa realidade seu desafio e sua vocação que é reverter o quadro de professores leigos. A primeira iniciativa da UFPA no município foi em 1971 quando um grupo de 74 docentes participou de um curso de didática, oferecido pelo convênio entre SEDUC e UFPA, sobre o curso de formação de professores do 1º grau,

O citado curso equivale ao curso de formação de professores ministrado nas escolas pedagógicas. O curso foi programado para professores regentes e previsto para ser realizado em três etapas, no período 71/74. Além dos docentes do município de Cametá, recebeu docentes dos municípios de Baião, Mocajuba e Oeiras do Pará. (IDESP, 1973. p. 22)

Outra contribuição da UFPA ao município de Cametá aconteceu no curso de formação de professores ofertado ao município de Bragança, quando a instituição ofereceu 12 vagas aos docentes do Colégio Nossa Sra. Auxiliadora, atendendo a um apelo da Irmã que dirigia o estabelecimento de ensino.

Os quadros a seguir, demonstrarão a evolução da matrícula e formação de professores após o aumento do número de estabelecimento de Ensino na localidade. Será possível visualizar o aumento do número de matrícula e de docentes por função, seguido de sua formação.

A seção posterior apresentará a Interiorização das Licenciaturas da UFPA em ação no município tendo como objetivo reverter a situação diagnosticada pela UFPA.

⁵³ Relatório Preliminar de Desenvolvimento Local do Município de Cametá- Pará. IDESP, SUDAM e SEFRHAL. Belém, Pará. 1973.

Quadro 21: Matrícula por Dependência Administrativa e Graus de Ensino 1996-2006

Ano/Graus	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1996- Pré esc		402	636	50	1.088
-Ens. Funda.	-	13.721	6.579	636	20.936
-Ens. Médio	-	1.205	-	651	1.856
1997- Pré esc		84	696	106	886
-Ens. Funda.	-	13.925	8.238	729	22.892
-Ens. Médio	-	1.902	-	146	22.892
1998- Pré esc		99	856	105	1.060
-Ens. Funda.	-	14.521	11.739	707	26.967
-Ens. Médio	-	1.496	-	646	2.142
1999- Pré esc		74	774	108	956
-Ens. Funda.	-	14.116	14.068	699	28.883
-Ens. Médio	-	2.648	-	108	2.756
2000- Pré esc		-	862	-	862
-Ens. Funda.	-	-	29.954	595	30.549
-Ens. Médio	-	3.078	-	159	3.237
2001- Pré esc		-	2.314	85	2.399
-Ens. Funda.	-	-	31.059	682	31.741
-Ens. Médio	-	3.177	-	190	3.367
2002- Pré esc		-	5.940	138	6.078
-Ens. Funda.	-	-	30.415	638	31.053
-Ens. Médio	-	3.451	-	201	3.652
2003- Pré esc		-	5.553	-	5.553
-Ens. Funda.	-	-	30.207	639	30.846
-Ens. Médio	-	4.685	-	201	4.886
2004- Pré esc		-	5.864	217	6.081
-Ens. Funda.	-	-	29.652	669	30.321
-Ens. Médio	-	5.300	-	154	5.454
2005- Pré esc		-	6.523	255	6.778
-Ens. Funda.	-	-	30.805	625	31.430
-Ens. Médio	-	4.754	-	1.173	5.927
2006 Pré esc		-	-6.804	182	6.986
-Ens. Funda.	-	-	30.684	580	31.264
-Ens. Médio	-	5.752	-	168	5.920

2.3 A Interiorização das Licenciaturas Plenas em Cametá

O processo de Interiorização da UFPA, no município de Cametá, remonta à metade da década de 1970, quando o Centro de Educação realizou convênio com o Governo do Estado com objetivo de implementar a Licenciatura Polivalente de 1º Grau. Foram ofertados os cursos de Ciências Naturais, Letras, Estudos Sociais e Formação de Professores de Ensino de 1º Grau e de 2º Grau, para exercer o magistério de 1ª à 4ª série, totalizando 194 vagas. Esses cursos receberam parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 663 e resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) nº 103/71.

O trabalho da Universidade no interior prosseguiu. O Reitor Dr. Daniel Queima Coelho de Souza chegou à metade da década de 80 a implementar, junto às prefeituras do

interior, importantes convênios para a interiorização dos cursos de formação. Registra-se que, na Micro-região do Baixo Tocantins e Guajarina, foi executado o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º grau. Essas ações foram bastante prestigiadas pelos docentes e muito bem recebidas pela sociedade interiorana, repercutindo de forma positiva inclusive na imprensa.

A oferta das licenciaturas plenas no interior do Pará, pelos PNI, foi fruto de um processo que desencadeou no final de 1985, com aprovação da resolução 1.355, referente ao programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, em 03 de fevereiro de 1986, no CONSEP, sob a presidência do Reitor José Seixas Lourenço.

A referida resolução, em seu artigo 1º, diz que aprova o Programa de Interiorização da UFPA, o qual será constituído pelos cursos de Licenciaturas Plenas em:

Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Química, a ser executado nos municípios – sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, com 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 Licenciaturas da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus (UFPA, 1986).

A resolução assegurou o funcionamento dos cursos em regime intensivo, nos meses de janeiro, fevereiro e primeira quinzena de março, julho e primeira quinzena de agosto em período de recesso escolar. O sistema de ingresso nos cursos era mediante Concurso Vestibular com critérios estabelecidos pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVES). Os docentes ao ministrarem aulas na Interiorização eram, preferencialmente, pertencentes ao quadro funcional da UFPA.

O ano de 1986 foi dedicado à implantação do Programa de Interiorização⁵⁴, foi destinada à SUDAM a coordenação de várias atividades junto às Universidades da região. Coube também à SUDAM, em 15 de outubro do corrente ano, a instalação da Coordenação de Educação e Desenvolvimento Regional da Amazônia (CEDRA) por intermédio da portaria 12.093/86. “Na oportunidade, dois eventos foram levados a efeito – a ‘Mostra de Produção Intelectual das Universidades da Amazônia’ e o ‘Seminário de Integração das Universidades da Amazônia ao Desenvolvimento Regional’ ” (CEDRA, 1986, p. 1).

⁵⁴ O Pró-Reitor de extensão na época era o prof. Dr. Nilson Pinto de Oliveira, a quem inicialmente o projeto de Interiorização ficou vinculado.

Segundo o relatório da 1ª etapa da Interiorização, quando foi concebido o Projeto de Interiorização, as redes de ensino do interior do Estado tinham um total de 25.000 professores de 1º e 2º graus, destes apenas cerca de 150 eram licenciados plenos e menos de 1.500 possuíam licenciatura curta, o que demonstra um quadro da presença expressiva do professor leigo no interior do Pará.

O objetivo da política de Interiorização era atingir todos os municípios do Estado que, naquela conjuntura, totalizavam 86 municípios⁵⁵. “Assim, os municípios escolhidos como sede de Campus são pólos regionais de desenvolvimento, em torno dos quais gravitam, naturalmente, os municípios circunvizinhos” (UFPAa, 1987, p. 1). No caso, o Campus Universitário do Tocantins, sua área, delimita de atuação atende os municípios de Cametá, Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará, como um dos pólos do projeto.

A sede do Campus, por iniciativa do prefeito José Valdoli Valente, foi instalada no Bairro da Matinha, na Praça Deodoro da Fonseca, nº 01, onde funcionava a primeira escola municipal da cidade, a Escola Professora Maria Cordeiro de Castro, que foi doada oficialmente à Universidade apenas em 1991, por intermédio da lei nº 1.207, na gestão do prefeito Milton dos Santos Peres.



Ilustração 4: Campus Universitário do Tocantins-Cametá, PA

⁵⁵Hoje o Estado do Pará possui 143 municípios, estando a política de Interiorização presente em 115.

O primeiro vestibular do Programa de Interiorização da UFPA ocorreu no período de 26 a 29 de outubro de 1986, tendo a Universidade ofertado 250 vagas para cada Campus (50 vagas por curso), recebendo inscrição de mais de 8.000 candidatos, o que demonstra a demanda pelo ensino superior no interior do Estado.

Quadro 22: Inscritos no 1º Vestibular da Interiorização

MUNICÍPIO	TOTAL DE INSCRITOS
ABAETETUBA	1.007
ALTAMIRA	565
BRAGANÇA	870
CASTANHAL	2.335
CAMETÁ	548
MARABÁ	1.239
SANTAREM	1.392
SOURE	504
TOTAL	8.460

Fonte: Projeto de Interiorização: Cursos de Licenciaturas Plenas; Relatório de Avaliação da Primeira Etapa, 1987.

Com o resultado do vestibular, foram matriculados 1.629 alunos conforme quadro abaixo.

Quadro 23: Alunos Matriculados após o 1º Vestibular

CAMPUS	MATRÍCULA
ABAETETUBA	247
ALTAMIRA	152
BRAGANÇA	189
CASTANHAL	226
CAMETÁ	165
MARABÁ	226
SANTARÉM	246
SOURE	178
TOTAL	1.629

Fonte: Projeto de Interiorização: Relatório de Avaliação da Primeira Etapa, 1987

Em cada um dos oito *Campi*, a UFPA designou um professor do seu quadro como coordenador, cabendo a eles, além das atividades administrativas, acompanharem as de cunho pedagógico, “ao coordenador cabe acompanhar a parte pedagógica dos cursos e projetos desenvolvidos na área de abrangência do campus, como também fazer contatos com autoridades regionais e articular programações em conjunto com entidades locais” (UFPAa, p. 7, 1987).

Em Cametá, não foi possível no primeiro momento nomear um docente, principalmente originário do município, como era o desejo da administração superior da UFPA. Foi designado o funcionário Jorge Dias da Cunha, matrícula funcional nº 0936, como o 1º Coordenador do Campus da UFPA no município de Cametá, a quem cabia a responsabilidade e o pioneirismo de implantar o Programa de Interiorização da UFPA no referido município, “o Reitor, professor José Lourenço, ele me convidou para ser coordenador de lá. Uma das coisas que ele queria era que os Campi fossem administrados por pessoas do local, nascida no local” (Jorge Cunha).

2.4 O Campus do Tocantins: as Dificuldades na Implantação.

O procedimento de implantação dos *Campi* da UFPA no interior, em sua maioria, foi doloroso, em função do árduo processo enfrentado. Em entrevista com os *Coordenadores do Campus do Tocantins, Funcionário e Discente da 1ª turma*, as dificuldades foram várias, principalmente do ponto de vista infra-estrutural.

No quadro abaixo, há 06 entrevistados que destacaram as categorias mais freqüentes, em sua maioria, referentes ao grau de dificuldades. Destas categorias, analisaram-se as que contribuíram para responder as questões pertinentes ao capítulo em questão. Observa-se que apenas duas categorias são presentes na fala de todos os entrevistados: infra-estrutura, em 1º lugar e política partidária, em 9º lugar.

Quadro 24: Categorias por Entrevistados

Categoria de Análise	Entrevistados						Frequência da temática
	1	2	3	4	5	6	
1º- Infra-estrutura (Alojamento, alimentação e condições de trabalho)	***	*	*****	*	*	*	17
2º- Aluno gestor-coordenador ausente		*	*****	*****	*		15
3º- Aspecto pedagógico	*	*	*****	*	*	*	14
4º- Autonomia	*	*	*	*****	*		12
5º- Implantação	*	*	*****				11
-Avaliação das turmas	*	*	*****	*	*	*	11
6º- Carga horária		*	**	*****	*		10
- Privilégios		*	*****	*	*		10
7º- Resistência à gestão	*	*	*****		*		09
8º- Funcionários	*	*	**			*	08
- Dificuldades	**	*	*	*	*		08
- UFPA <i>versus</i> sociedade (Relação com poder local e movimentos sociais)	*	*	*		**	*	08
9º- Gerir o caos			*****	*			06
- Isolamento geográfico	*		*****	*			06
- Política Partidária	*	*	*	*	*	*	06
10º- Má gestão do projeto de Interiorização			*****	*			05
- Aligeiramento da formação				*****	*		05
- Credibilidade			***	*	*		05
- Crise			**	*	*		05
- Intervenção e articulação a revelia do Campus			*	*	*	*	05
- Financiamento	*	*	*	*			05
11º- Indústria das diárias		*	*	*	*		04
- Retaliação Política			*	*	*		04
12º- Relação de poder			*	*	*		03
- Nada dá certo		*	*	*			03

Legenda: Os números: 1,2,3,4,5,6 = A numeração dos entrevistados. São 04 coordenadores, 01 egresso e 01 funcionário. O egresso acompanhou 03 mandatos de coordenadores e o funcionário 02 mandatos de coordenadores do Campus.

* = Significa o número de vezes que as categorias são pronunciadas pelos entrevistados. Por exemplo. O entrevistado de nº 01 pronunciou uma única vez a categoria autonomia, enquanto o de nº 04 pronunciou a mesma 07 vezes.

Frequência da temática- O total de vezes que a categoria foi pronunciada no conjunto dos entrevistados. Por exemplo, a categoria “Nada dá certo” foi pronunciada apenas 03 vezes entre os entrevistados.

Analisando as entrevistas, percebe-se que os obstáculos estiveram presentes de formas diferenciadas na trajetória dos entrevistados, embora o processo de implantação, que demarca a origem do Campus tenha sido conjunturalmente especial, tanto para os alunos, como para o primeiro Coordenador do Campus do Tocantins em Cametá, Jorge Dias Cunha,

a implantação do campus foi difícil, porque os filhos da terra não quiseram vir coordenar o Campus, então o Reitor mandou procurar as pessoas, alguém pra vir coordenar e começou comigo... eu fazia praticamente tudo, ia pra lá 3, 4 horas da madrugada pra tirar xerox. O problema da energia que nós não tínhamos, tivemos que alugar um motor, carro nós também não tínhamos o prefeito que nos deu um carro e eu era o motorista, levava e buscava o pessoal todos os dias e em todos os horários para dar aula.

As circunstâncias fizeram com que o trabalho de Jorge Dias fosse intenso, “eu era o coordenador, o secretário, eu era quem batia ‘xerox’, eu era quem abria a biblioteca, abria lá pro pessoal escolher os livros que achavam que eram necessários, essas coisas..., *foi muito difícil.*” A ausência de um quadro de funcionários, principalmente efetivo, tornava deficitário o trabalho. O campus de Cametá contou inicialmente com funcionários cedidos pelo poder público local, por intermédio de parceria realizada entre a Universidade e Prefeitura, o que ainda era insuficiente para garantir uma etapa de qualidade,

[...] depois eu consegui dois rapazes pra vim comigo, conseguimos também a Dona Solange... É até hoje a Secretária do Campus, conseguimos mais duas moças, uma para trabalhar na biblioteca e outra na Secretaria. Esses funcionários iniciaram comigo, depois eu consegui um vigilante, porque tinha muitos problemas, inclusive quiseram um dia queimar as carteiras lá, uma maluca... quase toca fogo em tudo... porque era tudo aberto, os vigias que a Prefeitura nos deu levavam redes, dormiam a noite inteira, não vigiavam nada, inclusive arrombaram a biblioteca (Jorge Dias ex-coordenador do Campus de Cametá).

Apesar dos obstáculos, a primeira etapa dos cursos foi realizada no período de janeiro a março de 1987. Ocorreu em todos os *Campi* a aula inaugural, proferida pelo Magnífico Reitor José Seixas Lourenço, que visitou as turmas no período de 05 de janeiro a 13 de março, sendo a do Campus do Tocantins em Cametá ocorrida em 09 de janeiro de 1987.

A aula magna de abertura dos Cursos de Licenciatura Plena em Cametá teve como tema, “*A Universidade e a Interiorização*”, nela o Magnífico Reitor Prof. Dr. José Seixas Lourenço abordou a importância da expansão do Ensino Superior.

Os Projetos Norte de Interiorização foram implantados quando a Universidade completara 30 anos, na aula magna, o referido Reitor dividiu a história da UFPA em dois momentos. O primeiro dedicado ao longo dos 30 anos como os que ele denominou de “CONCENTRAÇÃO”, no qual a meta foi convidar as unidades que estavam espalhadas no tempo e em vários bairros, separadas uma faculdade da outra. A convocação para que as mesmas se integrassem em espaço único “compacto, pluralista, mas interligado, multiforme, mas aquecido pela mesma chama e vivificado pelo mesmo sangue” (Lourenço, 1987, p.03), esse esforço deu origem ao Campus Universitário do Guamá, o qual concentra todos os setores da UFPA.

Ainda na referida aula magna com discurso por escrito, hoje analisado neste trabalho, Seixas Lourenço afirmou que a segunda etapa da UFPA se iniciava na sua administração, no qual a CONCENTRAÇÃO iria ceder espaço para EXPANSÃO, seja no sentido horizontal como no vertical. O Reitor pretendia elevar a qualidade do corpo docente visando o ensino, “objetivo fundamental da Universidade- desencadear um efeito cascata, pois daí jorrarão sobre os setores adjacentes os resultados positivos de estímulo e modelo, e acabará lucrando o próprio ensino médio” (Lourenço, 1987, p.03).

No mandato do Professor Seixas Lourenço, realmente a UFPA expande suas atividades em uma clara intenção de que a descentralização de suas funções era juntamente com outras IFES para o interior da Amazônia e com um projeto de diálogo permanente com a população local e não uma imposição de valores,

A EXPANSÃO possui, porém, um desdobramento adicional à verticalidade, e este se identifica com uma horizontalidade que não representa apenas soma, aquisição e, sobretudo, se deve afastar de tudo que lembre, ainda que de longe, um desejo velado de invasão territorial para efeito de estabelecer

uma espécie de latifúndio pedagógico ou de imperialismo educacional (LOURENÇO, 1987, p. 5).

Naquela conjuntura, várias IFES estavam inseridas no debate sobre a democratização da Universidade e o acesso ao Ensino Superior. No caso da Amazônia, a concepção de Interiorização vem fortemente acoplada à idéia de articular a instituição com a sociedade em geral. O Reitor, na época, consegue que a instituição coordene um projeto de interiorização do ensino superior para a região, o desejo de que a UFPA se entranhe no território, no espaço físico, geográfico e também cultural, realiza-se isso é marcante no seu discurso na aula inaugural,

Todos sabemos que seria até mesmo contraditório com sua própria denominação – Universidade do Pará – se os limites da urbs universitária se restringissem aos muros do campus, condenando-a ao asfalto da Capital e estrangulando-lhe a universidade, que lhe origina a denominação, desde os seus primórdios históricos, estabelecendo-lhe a destinação fundamental, que transcende o tempo e os contextos sócio-espaciais. A Universidade não é de Belém – é do Pará inteiro, e ela não será fiel ao seu nome enquanto todo o território paraense não tomar conhecimento de sua existência, mediante uma presença efetiva, fecunda e valorativa (LOURENÇO, 1987, p. 5).

O modelo de expansão proposto pela UFPA se diferenciava de todas as Universidades, como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Trata-se de uma política pública universitária que concebeu uma concepção de expansão inovadora, ou seja, foi e é o embrenhar das funções da UFPA para os rios e florestas da Amazônia, para a população rural e ribeirinha, com objetivo de trocar saberes, saberes esses comprometidos com a sociedade amazônida.

Essa concepção de expansão da UFPA que a faz diferente de todas as Universidades brasileiras, a democratização do acesso e a forma de construir o conhecimento, saberes elaborados junto à comunidade, é a face mais real de como a Universidade chegou e se apresentou por intermédio do discurso do Prof. Dr. José Seixas Lourenço às comunidades rurais e, desta forma, foi abraçada pela população campestre,

A Universidade representa assim e contém de fato o SABER, como única forma de libertação e desenvolvimento, mas não se trata de um saber alienado, abstrato e exotérico – é o saber- fazer, o saber servir, o saber ser. Hoje, o processo de interiorização deve definir-se por uma estrada a ser percorrida pela Universidade não só para levar esse saber, mas para encontrá-lo, agrupando-se e, por assim dizer, conspirando com aqueles que

podem contribuir decisivamente para instalar uma pesquisa-ação, uma pesquisa militante e comprometida com os interesses dos grupos e das classes populares, sob cujo prisma precisa ser reestudada a própria história da Amazônia, a fim de que possam surgir conceitos adaptados às novas situações concretas. (LOURENÇO, 1987, p. 07). (Grifo Nosso)

Na 1ª etapa da Interiorização, após a aula magna do Reitor José Seixas Lourenço, foi realizada orientação acadêmica com a presença de Pró-Reitores de Ensino e Extensão, assim como da coordenação do colegiado dos cursos. Ressalte-se que o Diretório Central dos Estudantes (DCE) esteve presente em Cametá, discutindo em seminário a proposta de criação da representação discente local. Esta etapa mobilizou um total de 89 docentes indicados pelos respectivos departamentos, destes, 09 ministraram aulas em Cametá.

A implantação da Interiorização proporcionou grande impacto no município e a sociedade paraense tomou conhecimento da Interiorização da UFPA.

A repercussão no Estado da realização da primeira etapa dos cursos foi enorme. Chegaram à UFPA correspondências de prefeituras e entidades provenientes de todo o interior do Estado. Os jornais paraenses deram especial destaque à matéria (UFPAA, 1987, p. 11).

Essa primeira etapa transcorreu bem em todos os municípios-pólos, era a primeira experiência de Interiorização da UFPA realizada simultaneamente em nove *Campi*. Os coordenadores e as prefeituras uniram forças para que tudo transcorresse de forma a alcançar os objetivos propostos.

De acordo com as categorias mencionadas pelos entrevistados, é possível detectar no relatório como as mesmas foram avaliadas a partir dos aspectos abaixo, ressaltando que as duas primeiras etapas aconteceram sem grandes problemas, exceto em Cametá e Soure, onde os problemas se acentuaram nas etapas posteriores.

A sessão seguinte apresentará a análise das categorias mencionadas pelos inquiridos, em destaque a de infra-estrutura que aparece conforme o quadro anterior de nº25, em 1º lugar em quantidade de inferência pelos entrevistados.

2.5 Infra-estrutura

A) Deslocamento de Professores e Coordenadores de Curso:

Para os *Campi* próximos à Capital, o deslocamento foi feito via terrestre ou fluvial. Para os *Campi* distantes de Belém ou isolados geograficamente, como é o caso do de Cametá, o deslocamento era feito por via aérea. Para Cametá, as viagens aéreas foram a forma de deslocamento de docentes e ocorreram nas etapas iniciais. Na década de 90, o Campus passa a vivenciar problemas não só com deslocamento de docente como também de carga de material, conforme o entrevistado abaixo.

Antigamente eram 12 horas de barco, então se demorava horas... muitos professores até se negavam a vim pra cá por conta da dificuldade de vim e voltar daqui. (entrevistado 05)

Ninguém queria ir dar aula pra Cametá, só tinha transporte fluvial, uma vez ou duas por semana, desconfortável. As pessoas sofriam muito! Telefone? A gente pedia as coisas e não chegavam nunca, pedia pros colegiados, ninguém queria saber de Cametá. Pra mim aquilo não tinha futuro, não tinha futuro Cametá... (Entrevistado 03).

Não havia como as coisas chegarem a tempo por causa da dificuldade do transporte, era horrível! Então eu cheguei lá vi aquilo e senti. Em uma semana lá, senti que Cametá não podia ter um campus, mas tinha!... Eu chamo as coisas absurdas da interiorização, não podia ter, mas tinha! (Entrevistado 03).

O entrevistado acima questiona a própria implantação do Campus em um município isolado geograficamente como Cametá, tal questionamento remonta à origem e critérios da Reitoria, utilizados para sua implantação. No trajeto da pesquisa, ouviram-se vários argumentos sobre a implantação do Campus da UFPA em Cametá, desde a casualidade, pressão social, solicitação de político, até as questões de pedidos de ordem pessoal e afetiva. É possível detectarmos várias explicações sobre este assunto.

[...] então nós discutimos aqui porque havia muita dificuldade da gente ir pra capital pra estudar, a grande maioria das pessoas que formavam no segundo grau ficava por aqui mesmo, então nós fizemos esse levantamento da necessidade e até porque também havia uma conversa que iria haver uma expansão da Universidade Federal do Pará, inclusive na época o pessoal dizia que era Universidade Federal de Belém (Entrevistado 05).

Para o entrevistado 05, houve uma participação do Movimento Social organizado pela implantação da UFPA no interior, em especial Cametá. Este argumento não tem sustentação, haja vista não ter sido encontrado nas organizações sociais em especial No Sindicato dos Professores ou diretores de entidades, documentos e panfletos registrando este fato. Em Abaetetuba, por exemplo, há registros de forte pressão social unificada em movimento reivindicatório pelo ensino de 3º grau, com várias entidades de classe como STR, Sindicatos dos Professores, Associação das Ilhas, Igreja Católica, etc.

É possível que em Cametá, município pertencente à região do Baixo Tocantins, as lideranças tenham tido certa influência das lutas reivindicatórias, pela expansão das atividades da UFPA para o interior. Vários professores de Cametá participavam dos cursos de metodologias de ensino ofertados em Abaetetuba, pelo Centro de Educação. É possível detectar a ponta dessa constatação na manifestação abaixo, mas não houve grandes desdobramentos em termos de pressão social.

[...] então nós fizemos esse movimento, esse levantamento das necessidades e na oportunidade, nós tivemos com a professora Ana Tancredi. Eu estive pessoalmente com ela, pra discutir esse assunto e ela me recebeu numa forma assim, muito interessada também de levar esse projeto a frente e depois a gente não deu um certo acompanhamento⁵⁶, mas tivemos a felicidade depois de ter o campus aqui (Entrevistado 05 Grifo Nosso).

Em entrevista com funcionários da interiorização, sobre as dificuldades na implantação do Campus de Cametá, recebeu-se a informação de que houve uma reunião à época com todos os prefeitos dos municípios considerados estratégicos, com potencialidades de sediar os *Campi* no interior. Nesta reunião, para surpresa da reitoria, o prefeito do município de Tucuruí, onde foi construída a Hidrelétrica, não se prontificou em assumir um pólo da UFPA em sua cidade, tendo o prefeito de Cametá, o Sr. Valdoli Valente, mesmo com as dificuldades de acesso ao município, se propôs ao desafio. A possibilidade de a Reitoria ter internamente a proposta de sediar o Campus em Tucuruí, defendida inclusive por um dos entrevistados.

Mas em Cametá não deveria ter um Campus. Não tem relevância política, muito menos econômica. Isso em minha opinião, não justifica implantar um Campus naquele lugar, agora do ponto de vista histórico posso até concordar. Eu não sou a favor da extinção! Porque arrasa mais com a cidade... eu não estou me contradizendo. Eu acho que não podia, primeiro. Ter sido implantado lá, tinha que ser em Tucuruí. Segundo. Se foi implantado lá, seja

⁵⁶O entrevistado ainda é um importante membro do sindicato dos professores em Cametá.

pelo desejo da mulher do reitor ou por outras razões, tinha que ter dado condições de funcionamento, tinha que saber avaliar, principalmente, quem passou 10 anos lá errando no campus (Entrevistado 03).

A realidade é que o Campus foi criado, e desenhou contornos próprios, singulares, refletindo em sua dinâmica características, fatos, eventos próprios. O certo é que a situação econômica, política, social e geográfica corroborou para o bom ou mau desempenho dos *Campi* no processo de consolidação da Interiorização nos municípios, isso foi traduzido em prestígio ou privilégios frente à administração superior da UFPA.

O privilégio interfere nas questões de ordem pedagógica e administrativa dos *Campi*. O *privilégio* é a 6ª categoria mais presente nas falas dos entrevistados, nelas é explícito o quanto o Campus do Tocantins foi vítima, primeiro de suas administrações localizadas, segundo, ele já nasce com a síndrome do primo pobre, não tendo peso político algum junto à Reitoria e demais *Campi*, a começar pelos coordenadores,

[...] então uma das coisas que eu coloquei para o Nilson foi de que eu não tivesse que ficar mendigando coisas para ele... eu queria pelo menos pessoas capazes para dar aula lá, porque é aquela história, Cametá era o “primo pobre”, o Campus pobre da Universidade (Entrevistado 02).

As reuniões de avaliação, a cada final de etapa, eram momentos de os coordenadores nos intervalos resolverem problemas, dar entradas e acompanhar processos. Os representantes discentes também aproveitavam para ver junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) e colegiados problemas de conceitos em disciplinas. As reuniões só iniciavam quando todos os coordenadores estavam presentes, principalmente aqueles com mais representatividade política, como declara o entrevistado,

O Aldo chegava, nós tínhamos que reunir. Cadê o Aldo, há! tá lá pra reitoria, está lá na divisão de obras. Era o peso de Santarém! ... Então, estou justificando um pouco isso aí, ao contrário de Cametá, Cametá não tem peso nenhum! Claro, destaco que algumas coisas contribuíram: o problema de transporte, quem escolheu o campus, quem escolheu o pólo etc. (Entrevistado 03).

O Aldo? A ligação com o prof. Nilson era muito grande. O Aldo chamava o Reitor de tu, nós o chamávamos de Reitor, aí eu vi que as coisas estavam erradas na interiorização (Entrevistado 03).

B) Pagamento de Diárias:

Segundo o relatório da primeira etapa da Interiorização, os docentes se deslocaram de Belém para o interior com o pagamento de diárias efetuado, o que foi muito elogiado pelos professores, naquele momento.

Observa-se nos relatórios, que o projeto veio a ter problemas de ordem financeira no momento de reordenamento do Estado brasileiro na economia. Esse fato proporcionou o corte de verbas na área social, em especial nas Universidades Públicas, afetando significativamente a Política de Interiorização, fato relatado pelos próprios alunos da Interiorização na Avaliação da 5ª Etapa,

[...] que não voltem a ocorrer problemas com relação a diárias dos docentes, pois a demora de pagamento nesta etapa fez com que vários professores ameaçassem suspender as aulas e outros chegaram atrasados nos *Campi* (UFPA, 1989. p. 05).

À época, a Pró-reitoria de Extensão (PROEX) possuía em sua estrutura uma coordenação de Interiorização, o referido setor justificou o atraso no pagamento das diárias dos professores que atuaram na 5ª etapa em função da mudança da política econômica do Governo.

Esses problemas refletiram também no poder local. Em vários *Campi* as prefeituras retiraram subvenções expressivas do convênio inicial, fato mencionado por vários dos entrevistados, “Agora o problema de dinheiro não tinha jeito, mas eu não estava tão interessado nisso, ...era aquilo que te falei, eu pegava o dinheiro da universidade e fazia render mesmo” (Entrevistado 02). Ou, nas palavras de outro entrevistado,

[...] nos primeiros anos foi difícil porque não tinha verba, era a prefeitura quem bancava tudo, somente os professores eram pagos naturalmente lá pela universidade, mas o resto era tudo o Sr. Prefeito na época Valdoli Valente, era quem nos dava recursos, dava não, pagava do comércio, dinheiro mesmo, só depois de dois anos é que a universidade começou a destinar uma verba pra nós. Aí nós passamos a caminhar quase com as próprias pernas, a comprar os nossos alimentos, a comprar nosso material, material que faltava na universidade (Entrevistado 01).

É importante esclarecer, que o docente lotado no Campus de Belém não tem a obrigatoriedade do ponto de vista legal de ministrar aula no projeto de Interiorização. O deslocamento deste acontece no período de recesso escolar da capital, é remunerado com

bolsas, diárias e passagens, configurando-se como um salário extra. O projeto de Interiorização proporcionou aos professores conhecer a realidade educacional do interior da Amazônia, assim como, é um importantíssimo atrativo do ponto de vista de complementação salarial do docente.

C) Alojamento nos Campi:

Nos municípios onde funcionavam os *Campi* Avançados do Projeto Rondon, como Santarém, Altamira e Marabá, os docentes eram hospedados em edificações próprias. Nos demais municípios, os docentes se hospedavam em hotéis ou nas casas cedidas pelas prefeituras, como em Cametá. Os professores avaliaram a experiência como boa na primeira etapa, na segunda, as manifestações não foram positivas.

Nos *Campi* Universitários de Cametá, Soure e Abaetetuba, os docentes foram alojados em casas mantidas pelas respectivas prefeituras, não atendendo completamente as exigências docentes (UFPA, 1987, p. 3).

Desta 2ª etapa, em fase inicial do projeto em diante, os problemas se agravaram em Cametá, tornando-se difícil o desenvolvimento da Interiorização no município. Com o quadro docente oriundo do Campus de Belém, era possível enviá-los com o pagamento de diárias e passagens, mas a cidade em si não tinha infra-estrutura adequada para garantir o bom andamento dos cursos. Tendo os professores que viajar 12 horas de navio transportando não só os recursos pedagógicos, como roupa, infra-estrutura mínima para se manter, inclusive remédios. Quando chegavam ao alojamento, não tinha privacidade nenhuma, o que gerava reclamações, conforme declaração de um dos coordenadores abaixo, “aí me deram a casa da juíza, tinha dois quartos, nós pegamos um quarto destinamos aos homens, botamos 3 beliches, dava pra 6 pessoas dormir e no outro quarto de mulher, nós botamos 2 beliches, eles...chiaram!!!” (Entrevistado -1).

A manifestação abaixo ilustra bem a situação não só de hospedagem dos professores como também a falta de investimento pelo poder público no município em questão, “*eu achava aquilo... o Campus modorrento. Os professores chegavam lá, você não tinha o que oferecer em termo de cidade para os professores. Tipo balneário, uma atividade*” (Entrevistado 03).

O entrevistado faz duras críticas à falta de infra-estrutura da cidade, o prejuízo para as atividades com a falta de energia elétrica, em uma cidade que é vizinha do município de Tucuruí, onde foi criada a Hidrelétrica de mesmo nome,

Eu administrei 2 anos sem energia elétrica na cidade.

Você imagina o que é eu chegar, passar duas noites sem luz, dormindo naquele alojamento horroroso! Não adiantava sair pelas ruas da cidade porque era tudo escuro, quer dizer, não tinha o que fazer lá. Tudo conspirava contra! Você não tinha água gelada pra beber, uma loucura, um calor infernal!

Aí, não tinha luz não tinha energia na cidade. Os alunos pegavam velas acendiam e faziam fotos e mandavam para os jornais, mostravam “olha como é em Cametá” (Entrevistado 03).

Não tinha nada, nada. Não tinha jornal, eu digo aí não chega jornal. Eu passava uma semana ali, não tinha jornal, não via televisão porque não havia luz: o que será que ta acontecendo no mundo? Pode funcionar assim uma Universidade? Claro que não, era isso. (Entrevista 03).

D) Alimentação:

Apesar do empenho dos coordenadores para oferecer um bom atendimento aos docentes, os problemas persistiram principalmente nos *Campi* que registraram dificuldades no processo de Implantação da Interiorização. Advertências foram feitas a dois *Campi*, entre eles Cametá.

Com relação à alimentação foram apresentadas restrições com relação a Cametá e Soure, no primeiro caso por falta de gêneros alimentícios para serem adquiridos e no segundo por falta de pessoal qualificado (UFPAb, 1987, p. 3).

Segundo um dos entrevistados, era muito difícil atender ao apetite de cada um dos docentes, o que a cidade tinha para oferecer nem sempre era o que apetecia aos professores, “...às vezes eu perguntava o que vocês querem comer hoje, já viu! O cardápio era tucunaré..Mapará...tudo da maré”(Entrevistado 02). “Até com a alimentação era um problema sério, porque eles não queriam comer a maioria das comidas, era muito difícil” (Entrevistado 01).

No aspecto alimentar, em função das avaliações negativas, houve grande empenho por parte dos coordenadores em busca de atingir a qualidade necessária neste serviço. A melhora foi progressiva neste serviço, tanto que, na avaliação da 5ª etapa, o relatório assinala na

página 12. “...observa-se que houve melhora uma vez que houve crescimento dos conceitos Excelente e Bom (66%, 72% e 85%)”.

E) Serviço de Apoio Técnico:

Para a 1ª etapa, os trabalhos foram realizados com eficiência, tendo as prefeituras inclusive, a do município de Cametá, aumentado o contingente de funcionários para ajudar na datilografia, mimeografia, reprodução de textos.

Na segunda etapa, as falhas foram evidentes, “restrições foram feitas às secretarias dos Campi de Soure e Cametá, devido à falta de pessoal qualificado que propiciasse trabalho mais eficiente” (UFPA, 1987, p. 2). No serviço de apoio, foi crescente a melhoria do atendimento aos docentes e alunos entre a 3ª e a 5ª etapa.

2.6 Aspectos Pedagógicos da Política em Ação

As questões de ordem pedagógica são algumas das categorias mais reveladas nas falas dos entrevistados, aparecem em 3º lugar em conteúdo manifesto. Nos relatórios de avaliação das etapas, principalmente os primeiros, são ricos em detalhes sobre esta fase importante da política de Interiorização.

Para viabilizar a 1ª etapa, houve reunião com os docentes, na qual foi decidido que o plano de curso seria um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. O plano da disciplina deveria ser construído em Belém e, a partir do contato inicial com a turma, quando o docente tivesse um diagnóstico dela e mínimo conhecimento da realidade local, o referido instrumento deveria ser modificado. A clientela do interior, em especial os alunos das primeiras turmas, eram professores da rede de ensino, tinham concluído o 2º grau, em média entre 15 e 20 anos anterior a implantação da interiorização, o que significa mais de uma década sem estudar formalmente. A política de Interiorização, muitos inclusive com poucos anos para aposentadoria como aconteceu com as primeiras turmas de Cametá.

A quase totalidade dos professores declarou não ter havido problema para o integral cumprimento do programa, devido a sua “dedicação exclusiva” as atividades no Campus. Vários sentiram a necessidade de adequar a metodologia à realidade encontrada, considerando aspectos como: Característica da clientela, horários de aula, carga horária, bibliografia, etc.,

experiência que consideraram como fonte de enriquecimento a sua prática pedagógica (UFPAa, 1987, p. 13).

Os docentes declararam que a sua permanência integral no Campus foi extremamente produtiva uma vez que houve tempo para realizarem orientação individual e em grupo. Destacaram que o interesse, pontualidade e frequência dos alunos foram excelentes.

Cumprir registrar aqui a ênfase dada pelos docentes em todas as reuniões realizadas durante o processo de avaliação, do interesse do aluno do interior, muito superior ao do universitário de Belém e acima de qualquer expectativa. Esse interesse manifestasse através da pontualidade, assiduidade e participação dos estudantes, dentre outras formas (UFPAa, 1987, p. 17).

A avaliação foi feita no contexto de apreensão, de não se estabelecer uma relação paternalista junto aos alunos do Interior. Essa preocupação foi rebatida pelos representantes discentes do projeto de todos os *Campi* presentes na reunião de avaliação conforme o relatório.

Quanto a esse aspecto, os alunos protestaram de forma veemente, alegando que querem ser tratados da mesma forma que os alunos de Belém, sem discriminação (UFPAb, 1987, p. 4).

Entre os entrevistados, vários manifestaram uma avaliação positiva principalmente das primeiras turmas oriundas da modalidade de ensino intervalar, a categoria *avaliação das turmas* aparece em 5º lugar, com 11 frequências no tema entre os entrevistados. Informa-se que tais manifestações se referem às turmas dos primeiros anos do projeto

[..] nós tivemos alunos que por serem professores naturalmente se dedicavam. Os trabalhos feitos por eles sobre a cultura do município, eram trabalhos belos! (Entrevistado 01).

A turma de matemática era excelente. Só para você ter uma idéia, entrou 10, terminaram 7, isso significa que 60% terminaram, isso nunca ocorreu na universidade, no máximo quando ocorria era uma turma de 40 formar 5, isso quando formava na universidade. (Entrevistado 02).

A fala do entrevistado acima referente à qualidade acadêmica dos alunos do Campus de Cametá se reflete na Universidade e na educação municipal local. Atualmente, existem egressos do Campus de Cametá exercendo a docência no Ensino Superior no próprio Campus como os docentes, Doriedson do Socorro Rodrigues e Odete Mendes Cruz, com titulação de

mestrado e doutoranda respectivamente. No Campus de Belém foi efetivado o Prof. Ms. Evanildo Estumano, egresso do Campus de Cametá.

Pelas secretarias de educação, cultura, meio ambiente e finanças do município de Cametá, somam 05 egressos que ocuparam esses cargos, sem contar com os cargos intermediários e direção de escolas. O atual Secretário de Educação, prof. José Joaquim, é egresso do curso de História do Campus da UFPA em Cametá.

Os alunos da Interiorização, na 1ª etapa, receberam uma disciplina de cada vez, sendo a mesma desenvolvida em 8 horas diariamente. Na segunda etapa, algumas modificações foram efetuadas atendendo sugestões do seminário de avaliação da 1ª etapa, entre elas a oferta de duas disciplinas de cada vez *“com carga horária diária de 4 horas para cada uma. Concluídas as duas primeiras foram oferecidas outras duas”* (UFPAb, 1987, p. 10).

Esta experiência de ofertar 04 disciplinas por bloco atenuou o trabalho docente, que passou a ministrar sua disciplina por 04 horas em um horário e no outro replanejar suas atividades, corrigir trabalhos, visitar órgãos públicos, escolas ou descansar, com esta inovação estendeu a permanência do docente no Campus

Para o alunado a experiência proposta foi de sobrecarga, o discente ficou com 08 horas de trabalho tendo acesso a conteúdos de 02 disciplinas diferentes, sem condições de amadurecer ou reelaborar e problematizar o conhecimento trabalhado. *“Essa forma intervalar, só mesmo a gente professores e alunos assumindo juntos pra ver, porque é muito condensado, o tempo se torna limitado”* (Entrevistado 05). Para o entrevistado 03, a Interiorização cumpriu o objetivo do ponto de vista quantitativo apresentando um número significativo de licenciados no interior do Pará em especial em Cametá, embora de formação duvidosa do ponto de vista da qualidade.⁵⁷ *“acho que atendeu... falo do ponto de vista estatístico, eu não quero falar pela qualidade da graduação, que eu acho péssima, em todos os Campi. E eu dei aula em todos no interior”* (Entrevistado 03).

A experiência de carga horária concentrada com duas disciplinas foi repelida nas etapas posteriores, por uma decisão fruto das reuniões de avaliação. Os professores descomprometidos com a Interiorização aproveitaram a metodologia e começaram a acelerar as aulas, muitas vezes até com o consentimento da turma, com o falso argumento de *“acelerar para acabar logo o trabalho e voltar mais cedo para casa”*. Tal argumento, para quem está

⁵⁷A formação oferecida pela UFPA em Cametá será objeto de análise no próximo capítulo, onde será apresentado a interpretação sobre a avaliação dos egressos referente à formação recebida na Interiorização da UFPA, em Cametá.

longe da família há mais de dois meses, como os estudantes oriundos de outros municípios, era e é muito sedutor.

Na reunião de avaliação da 5ª etapa, os coordenadores de cursos denunciaram que os professores não estavam cumprindo carga horária e estavam acelerando o curso. O único campus que não fez reclamação foi o de Cametá. “*Para o coordenador do Campus de Cametá o funcionamento da etapa foi tranquilo, sem problemas maiores que não pudessem ser sanados no decorrer da etapa*” (UFPA, 1989, p. 3).

O aspecto *Carga Horária* foi um motivo de inquietude vivida por todos os entrevistados nesta pesquisa. Essa irregularidade repetiu-se no decorrer de toda a interiorização, principalmente nos *Campi* onde havia gestores com mandatos contestáveis, como ocorreu com a maioria dos coordenadores do Campus de Cametá.

Eu acho péssima a graduação, acho péssima, eu acho que a interiorização é o paraíso dos embromadores, digo e assino! Os professores embromam em Belém, e embromam em Castanhal, mas embromam melhor em Castanhal. Porque lá você está longe do controle que tem aqui em Belém, eu queria que você levasse em conta isso que eu estou lhe dizendo. (Entrevistado 03).

O não cumprimento de *carga horária* de uma disciplina compromete a qualidade da formação e o investimento do recurso público destinado a aquela finalidade. Essa é uma categoria marcante na voz dos entrevistados, ficando em 6º lugar em inferência e, a mais presente, no relatório de avaliação da 5ª etapa, ocorrida no período de 03 a 07 de abril de 1989.

No dia 03/04/1989, os coordenadores reuniram o dia todo. Pela parte da manhã para troca de informações sobre o desenvolvimento da etapa, no horário da tarde, com chefes de departamentos e coordenadores de cursos, com a finalidade de apresentar o diagnóstico da etapa no que diz respeito à carga horária cumprida irregularmente, em clara tentativa de coibir o que o Entrevistado 03 denomina de “*indústria das diárias*”.

Na referida reunião, o coordenador de Santarém Prof. Aldo Queiroz informava aos coordenadores de colegiado que a decisão de não concentrar carga horária não estava sendo cumprida por alguns professores. Houve professor no Campus de Santarém que por estar sozinho na turma ministrou aula nos dois horários e com o consentimento dos alunos, sem contar que um docente, “*começou com uma semana de atraso e regressou a Belém no período previsto na lista de oferta, ministrando assim 56 horas/aula (75%)*” (UFPA, 1989,

p.03). Nesta reunião foi registrado nos departamentos e colegiados dos Cursos que o professor ao ser convidado a ministrar aulas na Interiorização, deveria participar das reuniões para discutir a filosofia do projeto de Interiorização e a diretriz a ser seguida na disciplina a ser trabalhada.

O problema, detectado em 1989, continuou se repetindo até ao novo milênio. Cametá, foi um dos *Campi* que, devido aos problemas de ordem político-administrativa tornou-se extremamente vulnerável a essa irregularidade, principalmente, a partir de 1994, quando, sem qualquer planejamento, foi implantado o curso regular de Pedagogia, sem um quadro docente e técnico-administrativo efetivo que garantisse condições de desenvolver o currículo em vários *Campi*, principalmente no Campus do Tocantins.

[...] então eu acho que a qualidade tem que ser garantida, eu fiz vários professores devolverem diárias, eu me indispus com muitos professores, mas nós garantimos... eu dizia se o senhor vem ministrar a disciplina em 15 dias, o senhor tem que cumprir com esses 15 dias, se por um acaso o Sr. concluir em 10 dias, eu vou devolver as suas diárias (Entrevistado 04).

Com o curso de Pedagogia sendo implantado em caráter regular em todos os *Campi* a partir de 1994, à exceção de Santarém, cujo curso já vinha sendo ofertado de forma permanente e os semestres letivos sendo os mesmos da capital, desencadeou grandes dificuldades na oferta de disciplina. A autora, naquele momento, era chefe de departamento e, chegou a atender em um semestre, 201 turmas, administrando a oferta de disciplinas para 13 licenciaturas na capital e mais 05 licenciaturas em caráter intervalar nos 09 *Campi* do interior do Estado, somados ao curso de Pedagogia regular em Belém e no interior.

A conjuntura dos anos 90 deixava aberta a ferida do congelamento das vagas para o quadro docente das Universidades Federais, não podendo a UFPA repor vagas oriundas de docentes aposentados e falecidos.

A saída oferecida pelo MEC, para atenuar a ausência de professores, foi à seleção pública para professor substituto, tendo a UFPA convivido com número expressivo de docentes na referida condição trabalhista. Os departamentos passaram a ter que refazer concurso semestralmente e posteriormente anual por força da legislação, passando os mesmos a conviver com a rotina permanente de seleção pública. Essa situação afetava a formação, uma vez que o professor substituto só tem o dever de ministrar aulas, não podendo exercer outras atividades afins exigidas pela academia como a pesquisa e a extensão. A situação

refletiu também nos *Campi* do interior do Estado, uma vez que o quadro docente era insuficiente para atender à capital e o interior.

O referido quadro agravou o não-cumprimento da carga horária na capital e no interior. Com o curso regular de Pedagogia instalado, abria possibilidade de salário extra para o docente via diárias, ao ministrar uma disciplina em um dos cursos regulares de Pedagogia, sendo comum um chefe de departamento chegar ao pavilhão de aulas no Campus de Belém e não encontrar o professor ministrando sua disciplina, sendo informado pelos alunos que ele (a) estava viajando para ministrar aula no interior, deixando atividades por uma semana ou mais.

Esses docentes comprometedores da carga horária, em Belém, viajavam ganhando diárias como se fosse possível estar em dois lugares ao mesmo tempo. O desempenho profissional deste docente é passível de avaliação semelhante aos casos ocorridos no Campus de Cametá, conforme os entrevistados abaixo. “Nós viemos saber que tinha professor que dava aula em 3 dias, fazia uma disciplina em uma semana, em um curso regular uma disciplina em 16 dias! “(Entrevistado 04).

O quadro aqui esboçado desencadeou no que um dos entrevistados lamentavelmente se confrontou no Campus de Cametá, o *aligeiramento da formação*, o que abriu grande espaço para a desqualificação do ensino. No Campus de Cametá, essa prática foi muito presente em função da alta rotatividade dos coordenadores ou da ausência física de muitos deles no dia-a-dia da Universidade no município, o que proporcionou a instalação de uma cultura de desmando ou do “deixai fazer, deixai passar”,

Nós temos que não só colocar o lado pragmático do aluno, porque no interior se agente se descuidar os alunos fazem o curso em dois anos... se a gente não estiver ali com aquela postura de seriedade para levar o curso você compromete a qualidade do curso.(Entrevistado 4).

Quem mais sofria pressão eram os chefes de departamentos e coordenadores de colegiados dos Cursos que não conseguiam cumprir a demanda. A situação se agravou quando não foi renovado o convênio SEDUC/UFPA/FADESP⁵⁸ com o Governo do Estado, na época representado por Jader Barbalho que, em 1994, deixou o cargo, assumindo o Vice-Governador Carlos Santos, que não honrou o compromisso assinado pelo seu antecessor. Neste convênio, cabia ao Governo Estadual a folha de pagamento de funcionários e docentes.

⁵⁸ Convênio firmado entre a Universidade Federal do Pará por intermédio de sua Fundação de apoio ao Desenvolvimento da Pesquisa e a Secretaria de Educação do Estado do Pará.

A impossibilidade de o Estado de efetuar o pagamento dos 78 professores, os quais se encontravam no quadro da FADESP, causou grande celeuma. A UFPA teve que arcar com o pagamento dos professores, o que não estava previsto em seu orçamento. Essa situação prejudicou todos os *Campi*, uma vez que as referidas vagas dos docentes eram destinadas a atender às necessidades dos cursos recém-instalados em caráter regular no interior.

Nesse convênio o Centro de Educação tinha 25 vagas, (...) visto que haviam sido contratados 25 professores para ministrar aulas no curso de pedagogia, pois a sua implantação em todos os *Campi* a exceção de Santarém, deu-se em 1994 (UFPA, 1996, p.1).

A situação de instabilidade foi instalada entre os docentes e discentes em Cametá. A turma de Pedagogia/94 não teve o calendário acadêmico cumprido entrando o ano de 1995 com apenas 03 disciplinas cursadas, destas apenas uma do Departamento de Fundamentos da Educação – *Introdução à Educação*.

O problema maior era que o Centro de Educação continuava ofertando o curso de Pedagogia regular, quando nem a primeira turma tinha concluído as disciplinas introdutórias. Essa situação, somada à precariedade em que se encontrava o Campus, levou os alunos a organizarem a greve no Campus, apesar de a turma que liderou o movimento ter reunido com a direção do Centro de Educação, que tinha à frente naquela época a Profa. Dra Ana Maria Orlandina Tancredi, a qual virou alvo juntamente com o coordenador e a administração superior das informações, presente nas duas edições do Jornal CONTRAMARÉ, instrumento informativo e de mobilização dos Estudantes do CUNTINS.

“Os alunos do CUNTINS são privilegiados” - Vivaldo Reis.

“Faltam xérox, qualidade de ensino, democracia, professores qualificados e comprometidos politicamente com a educação e a instituição a que pertencem” - CONTRAMARÉ (Jornal CONTRAMARÉ, 1995, p.2).

“o Projeto de Interiorização é prioridade da UFPA” Ana Tancredi, em reunião com os alunos de Pedagogia/94 no dia 17/02 - CUNTINS (Jornal CONTRAMARÉ, 1995, p.2).

A diretora do CED esteve, no ano de 1995, por dois momentos, no Campus do Tocantins (CUNTINS), na tentativa de discutir a situação que era de conhecimento de sua

administração e do reitor (Prof. Dr. Marcos Ximenes), de quem a direção do CED era aliada politicamente. Seus argumentos, no sentido de amenizar a decepção dos alunos, cujas reivindicações nunca eram atendidas, não foram bem sucedidos, os alunos encararam como ameaças veladas de extinção do Curso, em um contexto de rumores de fechamento do Campus.

“Vocês não podem em cima de uma situação específica que vocês estão vivendo..., por que olha aqui gente, se eu pego o depoimento de vocês e levo para Belém, acabo com o curso de Pedagogia em Cametá” Ana Tancredi (Jornal CONTRAMARÉ, 1995, p.1).

O Campus do Tocantins padecia de preconceito, discriminado em função dos problemas que seus coordenadores levavam até a Reitoria e nunca se resolviam. Era um Campus que alimentava páginas de jornais de grande circulação em Belém, os quais, em sua maioria, apresentavam matérias negativas sobre o Campus. Como culturalmente o Campus não tinha peso político e não se consolidava na região, seus coordenadores não contavam com o apoio político da própria comunidade em função da forma de indicação para o cargo, eram sempre interventores, suscetíveis a qualquer retaliação política.

A interiorização subsistia nas bases de relações pessoais, que eu chamava balcão de negócios. Eles não gostavam quando eu chamava balcão de negócios. O coordenador de colegiado gostava de ti e aí mandava a disciplina que tu querias pra lá, não gostava, não mandava. O Departamento de infra-estrutura gostava da tua lábia, tu prometias um bom passeio em Beja, Alter do Chão, um passeio ali, etc., eras logo atendido. (Entrevistado 03).

Em julho de 1989, foi criada a Assessoria Especial de Interiorização (AEI), que, para 50% dos entrevistados, acirrou ainda mais o preconceito e a discriminação contra o CUNTINS, assim como partidizou de forma explícita a interiorização que já sofria de tal acusação desde o seu nascedouro, quando o Pró-Reitor de Extensão Prof. Dr. Nilson Pinto de Oliveira é guindado a Reitor e posteriormente Deputado Federal, exercendo mandato por 4 legislaturas, fato esse observado pelos entrevistados abaixo,

[...] eu não fazia parte do pensamento dele, além disso não sei se foi um Projeto político pessoal ou para atender a sua candidatura porque hoje em dia ele é deputado federal, mas tudo bem, realmente o pensamento dele foi muito bom, é aquela coisa, não sei quais eram os fins que ele queria alcançar, mas os meios justificam os fins. As coisas realmente foram por aí (Entrevistado 02).

O Nilson ganhou a eleição por causa da interiorização, por isso tinha que naquele momento concentrar na Pró-Reitoria de Extensão o projeto de Interiorização, foi isso, pronto! (Entrevistado 03).

Eu estou avaliando a assessoria da interiorização. Eu posso avaliar pelo que eu sofri lá, só isso. Acho que a Leila era uma grande gestora, agora cercado pelo PC do B, ela encheu de Pcbista do B, uma coisa sem graça, não entendia essa gestão. (Entrevistado 03).

Não é objetivo de esta pesquisa avaliar as atividades da AEI, vale registrar que, bem antes de sua criação, a Interiorização já havia criado uma cultura de avaliação no final de cada etapa. O produto destas reuniões são relatórios consistentes e detalhados sobre as atividades nos *Campi*, material esse importantíssimo para subsidiar pesquisas sobre o assunto.

Discutia-se no interior do Fórum da Interiorização o projeto de avaliação da política que seria implementado a partir dos concluintes das primeiras turmas, os quais deveriam diplomar-se em 1992. Após a criação da AEI, essa atividade foi suspensa, o que se verifica a partir da instalação da AEI, é que os relatórios das etapas de avaliação da interiorização são inconsistentes, o que reforça o argumento do entrevistado 03. Essa situação leva a deduzir que o setor era uma assessoria, no mínimo, frágil tecnicamente. Os objetivos da AEI, segundo o relatório das atividades deste setor, no período de agosto de 1989 a dezembro de 1990, eram

Garantir as condições de infra-estrutura para a continuidade das atividades do projeto de interiorização, discutir e propor as diretrizes da Interiorização para a UFPA no interior do Estado.

Com relação às atividades fim da Universidade a Assessoria Especial de Interiorização tem atuado no sentido de facilitar e, no caso específico do ensino de graduação, até mesmo garantir a realização das atividades nos oito Campi Universitários: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure (UFPA, 1990, p. 1)

2.7 Aluno Gestor, Coordenador Ausente

É importante reconhecer o contingenciamento de recursos imposto às Universidades pelo Governo Federal, o que evidentemente afetou o financiamento do Projeto de Interiorização como política pública. No caso específico do Campus do Tocantins faltou empenho para resolver questões mínimas, como discutir junto à comunidade a gestão do Campus, a qual amargava longa trajetória de intervenção por parte da Reitoria. “A Leila Mourão pede pra eu assumir em caráter emergencial, veja bem eu disse caráter emergencial o Campus, dizendo... **‘olha, chega lá e assume. Põe aquilo em ordem’**, me deu essa missão e acabei ficando todo esse tempo” (Entrevistado 03).

Pelo Campus do Tocantins ao longo de sua existência passaram mais de 10 coordenadores, enquanto a média da maioria dos demais *Campi* não ultrapassava 04, o que comprova a grande rotatividade de coordenadores no Campus de Cametá. Em pesquisa de campo, realizou-se o levantamento dos gestores que, durante 21 anos de Interiorização, estiveram à frente da administração do CUNTINS. Ressalta-se que, por várias vezes, interinos ocuparam a coordenação do Campus, principalmente na ausência do titular, o que era constante, uma vez que, pelo levantamento realizado, no máximo 01 coordenador tinha a intenção de residir no município.

Abaixo segue um quadro - construído pela autora, a partir do levantamento de informações no arquivo da PROGEPE - , com os coordenadores que ocuparam o cargo por, pelo menos 01 ano ou que foram eleitos pela comunidade e tiveram seus mandatos interrompidos. Entre os interinos aparecem professores substitutos e funcionários, como é o caso das funcionárias Solange Maria Martins Valente, primeira funcionária efetiva do Campus e Maria Antonia S. Oliveira, lotada à época na AEI, sendo designada a ocupar o cargo, logo após a saída dos professores Vivaldo de Oliveira e Orlando Cassique.

Registra-se também a passagem pela coordenação do Campus da UFPA em Cametá, de forma interina dos professores substitutos José do Carmo Estumano, Domingos Conceição e do atualmente aposentado do Centro de Exatas e Naturais, Adalberto Martins. Segue abaixo o quadro apenas dos coordenadores dentro dos critérios aqui estabelecidos.

Quadro 25: Coordenadores do Campus de Cametá

Início do mandato	Coordenadores	Portaria	Forma de ocupação do cargo	OBSERVAÇÕES
01/12/1986	Jorge Dias Cunha	115/87	Designado pelo Reitor Seixas Lourenço	Agente de Portaria- Efetivo do quadro de funcionários, (Nível superior). Fixou residência com a família no município.
01/08/1988	Prof. Joaquim da Silva Rodrigues	832/88	Designado pelo Reitor Nilson Pinto de Oliveira	Cametaense. Ex. diretor do Centro de Educação. Não fixou residência no município. Hospedava-se na casa dos professores.
03/07/1989	Prof. Joaquim da Silva Rodrigues	635/89	Designado pelo Reitor Nilson Pinto de Oliveira	
04/07/1989	Prof. Joaquim da Silva Rodrigues	651/1989	Deliberação	
-----/93	Prof. Joaquim da Silva Rodrigues	1397/93	Reitor a se manter no cargo até ulterior	
26/08/94	Prof. Vivaldo de Oliveira R. Filho Vice: Prof. Orlando Cassique S. Alves	1691/94 1692/94	Eleição e posterior nomeação pelo Reitor Marcos Ximenes	Coordenador residia na casa dos professores.
20/06/95	José Queiroz Carneiro	1587/95	Designado pelo reitor Marcos Ximenes até ulterior deliberação	Administrava 02 Campi ao mesmo tempo. Abaetetuba e Cametá.
06/10/97	Prof.Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo	3530/97 0949/98	Designado pelo reitor Cristóvão Diniz Em seguida eleito em assembléia	Mandato Pró-Tempore. Saída em 28/02/2001. Prof.Efetivo do Campus
01/03/001	Edson da Rocha Frazão Vice: Odete Cruz Mendes	696/001 696/01	Designado pelo reitor Cristóvão Diniz	Saída 29/10/2001 Hospedava-se na casa dos professores
29/10/2001	Profa.Vânia Maria do Socorro Alvarez. Vice: Profa. Odete Cruz Mendes	2230/2001 2231/2001	Eleição em urna Eleição	Saída: 11/03/2002 portaria Nº 776/2002. Coordenadora hospedava-se na casa dos professores e sua vice é profa. Efetiva do Campus
18/03/2002	Prof.Miguel Ramos da Silva	777/2002	Designado pelo reitor Alex Fiúza de Melo até ulterior deliberação	Saída em 12/07/2004 pela portaria 2607/2004 Hospedava-se na casa dos professores
01/08/2004	Prof.João Batista do Carmo Silva	2631/2004	Eleição em assembléia no Campus	Saída- 16/03/2006- Portaria nº 381/2006 Cametaense e residente no município- Era prof. Substituto
17/03/2006	Gilmar Perreira da Silva Vice: Doriedson do S. Rodrigues	686/2006 0977/2006	Eleição em urna.	Tanto coordenador como vice, são efetivos do Campus e tem residência própria. Sendo o vice natural do município.

Segundo o prof. Joaquim Rodrigues, para compor o quadro de coordenadores dos *Campi* do interior, o Reitor José Seixas Lourenço usou como critério para preencher esse

quadro com docentes oriundos do município, onde os *Campi* seriam sediados ou região circunvizinha, para facilitar a relação da Universidade com a comunidade. Esta informação é procedente em função de estar presente na fala dos entrevistados.

O professor Nilson quando assumiu a Pró-reitoria de extensão na gestão do professor José Lourenço, me convidou para ser coordenador de lá. Uma das coisas que ele queria era que os *Campi* fossem administrados por pessoas do local, nascida no local, isso era uma política dele, era uma meta dele... (entrevistado 01)

Para Bragança ele convidou o Miguel que é de um município lá de perto. (...) Para Cametá ele me convidou, só que eu era na época professor na Escola Superior de Educação Física do Estado, eu era professor da Universidade e ao mesmo tempo da Escola Superior de Educação Física. Eu não podia deixar a escola de uma hora pra outra, porque não tinha professor na época de Psicologia do esporte em Belém. (entrevistado 02).

Para Soure ele convidou um rapaz que também era funcionário (...), depois é que foi o professor Ricardo, porque também o rapaz lá não deu certo. Para Altamira ele tinha convidado uma pessoa, não sei o que houve, ele acabou desistindo e acabou convidando uma professora por sinal de Minas Gerais ou Mato Grosso, só sei que ela (...), tinha fazenda lá e era Pedagoga. Para Santarém ele convidou o Aldo que também é "santareno". Se você for ver, quase todos os coordenadores eram vindos do local ou da região/microrregião, no caso de Cametá ele me convidou. Como eu não pude aceitar no momento, ele convidou o Jorge pra ir. (entrevistado 02).

Em entrevista com o primeiro coordenador, informa que aceitou o convite pelo fato de, à época, faltar apenas 04 anos para sua aposentadoria. Era um desejo de Jorge Dias se aposentar e morar em uma cidade do interior que resguardasse certa tranquilidade, ele pensava em ter qualidade de vida depois de anos dedicados a UFPA. A condição para aceitar o cargo seria a de sair após sua aposentadoria, pois tinha um escritório de venda de imóveis em Belém e não poderia se desfazer para assumir algo incerto, o que foi prontamente aceito pelo Reitor Seixas Lourenço, conforme entrevista abaixo. Dois anos depois, a gestão do coordenador começou a encontrar *resistência*, sua capacidade técnica começou a ser questionada. Essa é uma das categorias com significativa frequência nas falas dos entrevistados.

[...] o reitor me prometeu que enquanto ele fosse reitor, o Dr. José Lourenço que eu não iria sair daqui e realmente isso aconteceu, porque no terceiro dia que o Nilson Pinto assumiu, ele quis me tirar daqui, quis não, me tirou. O Joaquim Silva foi lá perturbar ele, dizer que queria a coordenação, que não era justo e tal, que eu não era professor eu era só técnico administrativo e estava na coordenação quando o cargo era de um professor, eu sei que o Dr.

Nilson resolveu dar o cargo pra ele e eu pedi uma transferência, fui emprestado para o Estado, fui assessorar a Secretaria de Saúde que por sinal estava sendo montada naquela época em 1989, eu fiquei lá até me aposentar em 1993, enfim, foi isso aí mais ou menos.

O pioneiro tem um pouco do mateiro⁵⁹ ou do seringueiro, é o que se embrenha na mata na escuridão, abrindo caminho que melhor lhe leve ao seu objetivo, sofrendo as dores do trabalho árduo, correndo todos os riscos e insalubridades possíveis, removendo os obstáculos dia após dia. O pioneiro realiza o trabalho que é fundamental para os próximos seguidores que neste caminho virão em seu encalço. Esse trabalho foi feito pelo 1º coordenador até o momento em que o cargo tornou-se incompatível com sua função, o que é bem claro na fala do prof. Joaquim Rodrigues e na do entrevistado 05.

Quando eu cheguei lá já estava o trabalho completo. Algumas coisas que eu tentei colocar lá foi a de levar professores de nível. Uma das coisas que estava muito a desejar realmente. Como o Jorge era funcionário, não tinha muita força política, porque ele era funcionário. Você sabe como é professor da Universidade... já imaginou o que é um coordenador que era síndico do prédio da reitoria? Aí os professores acabavam realmente não respeitando, algumas coisas são muito específicas.

É, porque de fato, se não me engano, o primeiro coordenador foi o professor Jorge, e aí o comentário que havia que pela formação acadêmica dele, ele não teria certa 'condição' pra administrar. (Entrevistado 05).

O Prof. Joaquim da Silva Rodrigues é designado pelo Reitor Nilson Pinto de Oliveira a assumir a coordenação do Campus em 01/08/1988, por intermédio da portaria nº 832, para um mandato de 1 ano. No final deste o mesmo foi reconduzido por mais um ano em 03/07/1989, pela portaria nº 635/89. Em 04/07/1989, o mandato foi prorrogado novamente, por intermédio da portaria nº 651/1989, o qual foi revogada no outro dia, em 04/07/1989, dando lugar à portaria de nº 651/1989 que alterava o mandato do prof. Joaquim Rodrigues.

Com a proximidade das eleições para reitor, o Prof. Dr. Nilson Pinto, antes de deixar o mandato, revoga a portaria do Prof. Joaquim Rodrigues que passa, desta vez, a ser designado pelo Reitor *a se manter no cargo até ulterior deliberação*, por intermédio da portaria nº 1397/93. O prof. Joaquim Rodrigues permaneceu no cargo até maio de 1994, quando, na gestão do Reitor Marcos Ximenes, o Campus se encontrava fortemente influenciado pelo movimento de eleições diretas.

⁵⁹ É o trabalhador que abre o caminho nas matas para o seringueiro.

Não foi possível encontrar significativos registros sobre os feitos da administração do prof. Joaquim Rodrigues. Em 1994, um dos coordenadores interinos promoveu a incineração de vários documentos, o que foi muito questionado e divulgado pelos alunos. O fato proporcionou dificuldades em encontrar fonte escrita sobre o período desta gestão. Para isso, teve-se que recorrer às entrevistas, entre elas ouviu-se o próprio ex-coordenador, o qual afirmou ter trabalhado a extensão universitária, conforme declaração abaixo

Então qual era o trabalho do coordenador? Trabalhar com a Comunidade. Não como acadêmico, mas como extensão. Por que ensino, isso era feito praticamente tudo por Belém. Apenas eu coordenava os horários, dos professores, a hora de almoço, a hora da janta. Não tem nada a ver com o ensino propriamente dito.

O meu trabalho não era pedagógico no Campus, pedagógico era para a comunidade, aí você vai trabalhar de uma forma realmente um saber acadêmico, diria, no meio da população.

O professor Joaquim, ele conseguiu aproximação com a comunidade porque nós vimos assim, a gente discutia muito, não só fora da universidade, mas dentro da universidade é que nós sempre pensamos que a universidade com a formação acadêmica, com a responsabilidade da ciência que é dela, mas que ela não pode ficar apenas nas quatro paredes. Então o professor Joaquim na época conseguiu, as pessoas sentiam a presença da universidade, quando havia movimento dos pescadores, dos trabalhadores rurais, dos próprios profissionais da educação, a universidade estava presente, então assim, a gente analisa que no início, nas primeiras turmas, a universidade foi muito presente não apenas no conhecimento, mas na presença física (Entrevistado 05)

O prof. Joaquim Rodrigues esteve à frente do Campus no período de 1º de agosto de 1988 até junho de 1994, não fixou moradia na cidade, dividindo-se entre a hospedagem na casa dos professores e sua residência em Belém. O referido gestor acompanhou as eleições diretas no Campus, onde concorreu apenas uma chapa sendo a mesma referendada e encabeçada pelo Prof. Vivaldo de Oliveira Reis Filho e o Prof. Orlando Cassique Sobrinho Alves, os quais assumiram o cargo pela portaria nº 1691/94 e 1692/94, em 26 de agosto de 1994, respectivamente. A chapa se propunha a contribuir com o desenvolvimento da região, fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

No mandato dos professores Vivaldo Filho e Orlando Cassique, o curso regular de Pedagogia estava implantado. Havia também atividades de pesquisa e extensão como o Seminário no Rio Paruru, cursos na área de Linguagem e o I Encontro de Pesquisa Integrado do Tocantins, realizado em dezembro de 1994.

Como resultado da análise do relatório do I Encontro de Pesquisa Integrado do Tocantins nota-se a participação de várias instituições que realizavam pesquisa local, como o Campus do UFPA em Cametá, FCAP, NUMA, Associação de Defesa da Criança e do Adolescente (ADECA), Museu Emílio Goeldi, EMATER, Campus da UFPA em Abaetetuba, Prelazia, Centro de Letras e Artes, Centro Sócio Econômico e FADESP. Neste evento o Campus do Tocantins apresentou vários projetos e subprojetos de pesquisa e ensino em desenvolvimento, destes destacam-se:

- Projeto de Pesquisa: As Marcas Africanas do Português falado pelas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Microrregião de Cametá: Um resgate sócio-geográfico. Este subprojeto foi coordenado pelo prof. Orlando Cassique Sobrinho Alves.

- Projeto de Ensino: *Uma Ação Psicopedagógico na “Baixa-Verde” em Cametá-Pará*. O projeto foi coordenado pelo prof. Carlos Alberto Amorim Caldas e pelo Prof. Vivaldo Reis Filho.

Problemas de ordem interna finalizando com a incompatibilidade pessoal entre o coordenador e seu vice (conforme entrevista abaixo), com posterior acusação de improbidade administrativa, levou ao término do mandato precocemente.

A gestão dos professores Vivaldo e Cassique é interrompida em uma assembléia, onde o coordenador renuncia ao cargo e o vice pediu licença até que os fatos fossem averiguados. Eles foram afastados definitivamente em 20/06/95, pela portaria de nº 1586, ficando o Campus sob a coordenação da funcionária Maria Antonia Souza de Oliveira, lotada na Assessoria Especial de Interiorização, sendo deslocada para Cametá.

Vivaldo Reis e o Orlando Cassique, eles haviam ido... para substituir o Joaquim... se desentenderam. Então virou um caos Cametá, já era um caos com o coordenador anterior... Bom! Mas então o Joaquim sai e entra esses dois que não alterou nada, pelo contrário piorou (Entrevistado 03).

O Campus do Tocantins amargou a primeira decepção eleitoral, a comunidade tinha sido vitoriosa ao conquistar o direito de eleger seus coordenadores, construiu o processo eleitoral e teve a experiência frustrada, ampliando no Campus uma crise já existente. Com objetivo de sanar a situação e de preparar as próximas eleições, é nomeado em 20 de junho de 1995, em caráter emergencial, o coordenador do Campus de Abaetetuba, o Prof. Ms. José

Queiros Carneiro, que, conforme declaração abaixo, começa seu trabalho encontrando forte resistência à sua gestão, principalmente por parte dos funcionários,

[...] eu cheguei e estava quem no Campus? Dona Antônia, uma funcionária de nível médio dirigindo o Campus... Dei graças a Deus quando ela veio embora 03 dias depois. Essa figura era uma fera..., acho que ainda deve estar na interiorização. Ela e a Solange fizeram uma tabelinha para administrar o Campus a minha revelia, eu descobri por acaso e botei a boca no trombone.

Segundo o ex-coordenador, no que diz respeito ao alunado, não foi diferente o clima de rejeição.

E eu lembro que nessa manhã eu fui ao Campus para reunir com alunos que estivessem lá. Eram alunos de Pedagogia, por acaso naquele momento um aluno perguntou. A título de que o Sr. está aqui? Há alguma coisa por trás da sua vinda? O que é que você acha disso?

O momento que o CUNTINS estava passando, exigia, por parte da Reitoria a indicação de alguém com dedicação exclusiva ao Campus, para organizar a situação, discutir com sua comunidade, organizar novo processo eleitoral e finalizar com a transição do cargo e dos trabalhos. A saída encontrada pela Reitoria e Assessoria Especial de Interiorização foi a pior possível para o Campus. Não havia as mínimas condições de uma pessoa administrar dois *Campi* ao mesmo tempo, no caos em que se encontrava o CUNTINS. O Prof. José Carneiro afirma que a situação era insustentável. Segundo ele, antes de ir para Cametá, conversou com seu antecessor solicitando orientações e “as dicas..., eram assim: é ingovernável aquilo. No alojamento existe isso. Na secretaria existe aquilo. Os alunos são..., assado... tem um esquema político que ninguém consegue resolver, conciliar”.

O coordenador percebeu que, dificilmente, alguém conseguiria administrar o Campus, descobrira que os funcionários continuavam fiéis ao prof. Joaquim Rodrigues que, mesmo afastado, mantinha contatos com eles. A solução encontrada foi anunciada em reunião e se assemelha as lições do Príncipe.

Eu vou “desjoaquinizar” o Campus, não precisa vocês telefonarem pra ele, eu estou dizendo publicamente..., e já falei pro Reitor. E aí devolvi um bocado de gente, foi um ato só. Eu disse pra Solange eu não te devolvo porque tu és efetiva, tu moras aqui. A Solange, única funcionária efetiva do Campus, era outro problema. Tudo lá em Cametá é pontual pro Campus não crescer. Só tem uma funcionária efetiva que é a Solange e, portanto, ela é “imexível”, é a única do quadro que faz e acontece.

Na administração do Prof. José Carneiro, o problema da falta de professores era amenizado com docentes de Abaetetuba, “e assim fui levando, fazendo das tripas corações, tentando resolver problemas. Trazia professores de Abaetetuba pra lá, iam lá a meu pedido. Eles não iam por dinheiro nenhum, ia a meu pedido dar aula lá, pra suprir a deficiência”.

O problema da falta de energia foi amenizado com a compra de um motor para gerar energia, houve por parte do referido coordenador a iniciativa de visitar e reunir com os prefeitos dos municípios de abrangência do Campus, sem sucesso. As prefeituras eram mais deficitárias que a do município de Cametá e os municípios de Baião, Mocajuba e Limoeiro do Ajuru tinham em média 04 a 06 estudantes no Campus. De acordo com o coordenador, não havia necessidade de investir, principalmente em um Campus naquelas condições.

Então você imagina o baixo ego daquela gente. Aí vem a Universidade com um Campus daquele jeito. A escola nunca deixou de ser uma escola pública, escola comum cedida pra funcionar a Universidade. Então você não se sente fisicamente na universidade, também isso psicologicamente abala o pessoal.

O Prof. Carneiro saiu do cargo em 1997, contando com 02 professores efetivos no curso de Pedagogia, Prof. Gilmar Pereira e Raimundo Nonato Oliveira, o clima era forte por eleição direta, assume interinamente o Prof. Adalindo Martins, o qual fica no cargo por poucos meses. Em função da pressão dos estudantes, assumiu em caráter *pró-tempore* o Prof. Raimundo Nonato Oliveira pertencente ao quadro inicial de professores do CUNTINS por intermédio da portaria nº 3530/97 em 06 de outubro.

Em análise das fontes colhidas que dão base a esse capítulo, constata-se que, no CUNTINS, desde sua implantação, apenas o primeiro coordenador tinha intenção de residir no município. Quando um dos coordenadores entrevistados foi interrogado se tinha fixado residência em Cametá, ele foi franco. “Também não, não ficava em Cametá nem os coordenadores anteriores, nem os posteriores. Quem vai ficar em Cametá sem ser de lá, sem ter a família lá, ninguém vai ficar Socorro, ninguém fica.” (*Entrevistado 03*). Percebe-se, nitidamente, que os coordenadores figuram como se não fizessem parte do Campus, ficavam apenas alguns dias da semana para resolver alguns procedimentos de rotina e retornavam logo que podiam a Belém.

Quando o gestor estava presente no seu local de trabalho, era possível identificar os obstáculos e considerá-los. Como os gestores não ficavam integralmente no Campus,

delegavam poderes a alunos de sua confiança. Nos relatórios das reuniões de avaliação das etapas apenas uma vez foi registrada uma manifestação de um dos coordenadores do Campus, era como se o CUNTINS não estivesse presente nas reuniões, essa impressão é explícita na fala do Prof. José Carneiro. “Pra mim foi a cultura deixada pelo Joaquim, ou seja, ele não tinha disposição pra trazer as demandas, pedia para os alunos ‘Olha vão lá fazer pressão’, era assim”.

A ausência dos coordenadores levou os alunos a assumirem a gestão do Campus, é evidente que esses passaram a exercer até funções de ordem pedagógica, como entrar em contato com os colegiados e departamentos, solicitando disciplinas, provocando um desnivelamento no cumprimento do desenho curricular, uma vez que dependendo do aluno que conquistou a confiança do coordenador, seu curso e turma(s) eram mais favorecidos (as). Essa situação levou o que Licínio Lima denomina de auto-gestão, criando uma das categorias presentes em 2º lugar, nas falas dos entrevistados, que é a figura do *aluno gestor* com a marca de 15 frequências, presente nas falas de 50% dos entrevistados, “voltou àquela situação anterior, dos alunos voltarem a gerenciar a vida acadêmica dos cursos, até intervir no pedagógico, passaram a intervir mesmo, a decidir, a chamar professor...” (Entrevistado 04).

O quadro esboçado levou o Campus a desenvolver o que já foi comentado em um outro momento, a desqualificação do ensino e a abertura da secretaria do Campus para que esses “*alunos gestores*” tivessem acesso à vida acadêmica de seus colegas, como conceitos, aprovações, reprovações, etc. “Por parte do aluno criou o clima de alijeiramento do curso, eles queriam fazer uma disciplina que seria uma semana no período regular, em 3 a 4 dias... então isso criou um problema sério de alijeiramento do curso... (Entrevistado 04).

Então o que foi que predominou? Aquela fala de que o campus é uma propriedade do interior, é uma instituição que deve ser defendida enquanto um templo da cultura, do saber, da socialização, ele se transformou nos interesses próprios dos alunos, por causa dessa falta de quadro de coordenadores que passaram toda a responsabilidade para a mão do próprio aluno..., criou essa irresponsabilidade, isso quer dizer que os objetivos maiores do campus se perderam. (entrevistado 04).

Mas porque até hoje ainda, nos *campi* os coordenadores eram frágeis porque, eles não têm os seus parceiros Né? Então nós não temos outros professores no campus, para nos dar apoio, então agente fica refém do aluno. Então eu tive sempre essa leitura no campus como o de Cametá, hoje talvez não até porque nós temos um numero maior de professores substitutos uns 4 ou 5 efetivos, temos maior numero e isso já dá um respaldo para o coordenador

que antes não tinha era só o coordenador mesmo discutindo com os alunos (Entrevistado 04).

Foi com esse quadro que o Prof. Raimundo Nonato dirigiu o Campus por um ano, reunindo com os alunos, tentando conjuntamente preparar as eleições, porém estes já tinham deixado claro que não aceitariam ninguém de fora do quadro docente do Campus, que, naquele momento, tinha apenas 02 professores, que não se dispunham a assumir o cargo.

Segundo o Prof. Raimundo Nonato, essa informação foi por ele levada até o Reitor Cristóvão Diniz, que o informou da possibilidade de nomear um professor de fora do Campus. Desta forma, realizou-se uma assembléia onde os alunos pressionaram o Prof. Raimundo Nonato a continuar no cargo, colocando várias condições para apoiá-lo politicamente na gestão, inclusive a de ele residir em Cametá, sendo este aclamado na referida assembléia recebendo a portaria de nomeação nº 0949/98.

O feito maior da gestão do Prof. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, dirigente do Campus até 28/02/2001, quando foi liberado para cursar o doutorado, foi mobilizar a sociedade civil, parlamentares, o poder público local e a Igreja Católica para que o Campus não fosse extinto em sua gestão.

O período da gestão desse coordenador é envolto em uma conjuntura bastante adversa com acúmulo de vários problemas, como:

- a) Os departamentos e colegiados não atendiam à demanda curricular, principalmente das turmas de Pedagogia regular implantadas;
- b) Mudança curricular do curso de Pedagogia, entre 1999 a 2000, sendo os alunos retidos para complementação pedagógica, concluindo o curso em oito anos;
- c) A não-oferta de vagas em vestibular e para concurso docente acompanhada de fortes indícios de extinção do curso;
- d) Retaliação política;
- e) A imposição da autonomia dos *Campi*;
- f) Criação do Núcleo de Tucuruí, vinculado ao Campus de Cametá.

O CUNTINS, diante de tal conjuntura, entrou novamente em ebulição política, o coordenador participava em Belém das reuniões que era convocado e as decisões eram socializadas com a participação dos alunos.

Nas primeiras propostas de autonomia que circulou pela Reitoria na época, como a resolução X analisada no capítulo anterior, o CUTINS deixaria de ser Campus. Estava clara

a sua falta de prestígio, o tratamento dado a uma região composta majoritariamente de populações rurais era o fechamento do Campus não só de Cametá, mas também o de Soure e de Breves corriam o mesmo perigo. O poder da administração central atirou todo o seu preconceito nos *Campi* com mais problemas e menor número de alunos, *Campi* pífios como colégios eleitorais.

Movidos pela incerteza da continuidade do Campus, o coordenador Raimundo Nonato amplia a discussão com a sociedade sobre o futuro do CUNTINS. “Então havia a proposta de fechar o Campus de Cametá e Soure ou transformá-los em núcleo de Abaetetuba, só sobreviveria como campus quem tivesse no mínimo dois cursos regulares. E Cametá não tinha mais”.

[...] fizemos uma assembléia aberta popular..., convocamos toda a sociedade Cametaense para o Insa, uma escola particular que cedeu o auditório deles, deu umas 500 pessoas lá, alunos, professores, políticos, vereadores, uma série de entidades dos movimentos sociais, deputados, empresários, sindicatos, então nós reunimos realmente todas as lideranças, até o promotor, o juiz, representante do prefeito.

O sucesso da assembléia culminou com uma comissão suprapartidária que se dirigiu até Belém para conversar com o Reitor Dr. Cristóvão Diniz com o objetivo de demonstrar a importância do Campus para a região e que a Universidade ainda tinha muitos desafios a enfrentar no Tocantins

Na reitoria, o Reitor nunca acreditava que a gente fosse lá e levasse os deputados da região e até o prefeito que nunca ia, foi. Alguns vereadores representantes de vários partidos PMDB, PT, foi deputado estadual e federal do PT e PMDB do PP, que era o Gerson Peres, figura emblemática daqui. E hoje em dia esta aí o Campus de Cametá, graças!

Com o término do mandato do Prof. Dr. Raimundo Oliveira Falabelo, é designado pelo Reitor o Prof. Ms. Edson da Rocha Frazão, que assumiu a coordenação do CUNTINS em 01/03/2001, tendo como vice a professora efetiva do Campus Odete da Cruz Mendes, com portarias nº 696/2001. Essa gestão proporcionou à comunidade as eleições, em que concorreram com chapa única as professoras Vânia Maria do Socorro Alvarez, do Colegiado

do Curso de Letras do Campus de Belém, e como Vice a própria Odete da Cruz Mendes, lotada no CUNTINS. O prof. Edson Frazão deixou o Campus em 29/10/2001, quando assumiu a coordenação Vânia Alvarez e Odete Cruz com portarias nº 2230/2001 e 2231/2001, respectivamente, em 29 de outubro de 2001.

Mais uma vez a comunidade sofre um golpe, problemas de ordem pessoal entre as gestoras vêm a público, provocando grande manifestação política dos estudantes contra a permanência da Profa. Vânia Alvarez, que teve que se retirar às pressas do Campus sem o direito de remover seus livros e objetos pessoais. A vice ainda tentou assumir o cargo, uma vez que estava respaldada pelo Movimento Estudantil, mas esse desejo não foi atendido pelo recém eleito Reitor Prof. Dr. Alex Fiúza de Melo, porque a Profa. Vânia Alvarez havia impetrado processo administrativo contra a sua vice.

Diante do agravamento da situação, o Reitor Alex Fiúza designa o ex-coordenador do Campus de Bragança, Prof. Miguel Ramos da Silva, assumiu o Campus em 18/03/2002, com portaria nº 777/002, com um quadro majoritariamente de professores substitutos; os efetivos, que eram poucos, encontravam-se cursando a pós-graduação. A gestão do Prof. Miguel é questionada em vários aspectos:

a) Estabelecimento de uma relação de apatia junto à prefeitura local, quando os laços foram, de certa forma, estreitados na gestão do Prof. Edson Frazão, pois sempre junto com os docentes e alunos do Campus marcavam presença principalmente em eventos e conferências promovidos pela prefeitura, essa relação era recíproca.

b) Estabelecimento de uma política de favorecimento a alunos com atribuições de bolsas com critérios discutíveis. Estes, por sua vez, voltaram a gerir novamente o Campus e, desta vez, de forma mais efetiva, uma vez que havia um aluno com bolsa-serviço que representava o coordenador.

c) A pouca presença do coordenador no Campus fez com que ele não se responsabilizasse pelo Núcleo de Tucuruí e devolvesse a gestão dos mesmos aos Centros, já que tiveram por intermédio dos colegiados que assumir os cursos ofertados.

O Centro de Educação, assumiu o curso de Pedagogia do Núcleo de Tucuruí em momento difícil, os alunos estavam em processo de integralização do curso, com disciplinas atrasadas e sem orientação para os TCC. Essa atitude do coordenador em questão, fragilizou ainda mais a correlação de poder político e prestígio do Campus de Cametá junto a outros

Campi do Interior e à Reitoria, o clima de indisciplina no Campus aumentou conforme o entrevistado abaixo.

De lá pra cá, nós vivemos isso no campus, virou uma grande comunidade, o cara vem lá do bairro novo e estaciona a bicicleta lá na frente do campus, entra em qualquer sala, consegue um telefone liga pra onde ele quer e vai embora... então o campus virou isso... as impressoras, todos os equipamentos que era para fazer os cursos funcionarem foi disponibilizado para a vida do aluno, para a vida pessoal do aluno, o que o aluno queria fazer, fazia (Entrevistado 04).

Chegou o segundo ano do mandato do prof. Miguel Ramos com a situação do Campus se agravando em grau ascendente, o cenário de colapso volta a se estampar no CUNTINS. Várias reuniões dos alunos e professores foram realizadas para discutir o futuro do Campus que estava à beira da extinção, era inevitável a saída do coordenador, o que aconteceu no dia 12 de julho de 2004, por intermédio da portaria nº 2607/004.

Uma assembléia foi convocada para discutir a situação e, nela mesma, foi eleito o Prof. João Batista do Carmo Silva. A situação funcional do docente João Batista (professor substituto) era uma preocupação à comunidade, porém ele é cametaense e residente no município. O Reitor Alex Fiúza de Melo não colocou empecilho, nomeando o Prof. João Batista, que estava começando sua vida acadêmica para um cargo árduo, a partir de 1º de agosto de 2004, por intermédio da portaria nº 2631/2004.

O Prof. João Batista é mais um dos coordenadores que assume o Campus arrasado em todos os aspectos. As salas eram insuficientes do ponto de vista quantitativo e qualitativo para atender às turmas, o quadro docente formado por professores substitutos com contratos por tempo determinado.

A prioridade do Prof. João Batista era melhorar urgentemente a infra-estrutura física do Campus, pois reflete a cidade: sem saneamento, a cada maré cheia as águas invadiam as salas de aula, o que dificultava o trabalho. Outra prioridade era garantir o desenvolvimento do currículo, mesmo o Campus não tendo condições de efetuar o pagamento de diárias e construir o processo de eleição a partir do retorno dos docentes efetivos, que se encontravam cursando a pós-graduação.

O Prof. João Batista deixou o cargo, por meio da portaria nº 381/006, em 16 de março de 2006, e coordenou o processo eleitoral do atual coordenador, Prof. Dr. Gilmar

Pereira da Silva, lotado no Campus no Colegiado do Curso de Pedagogia e seu Vice, Prof. Ms. Doriedson Rodrigues, lotado no Campus, pertencente ao Colegiado de Letras.

O coordenador e seu vice assumiram a gestão do Campus em 17 de março de 2006, com as portarias nº 0686/2006 e 0977, respectivamente. O Coordenador, preocupado em construir e consolidar o Campus na região, providenciou residência no município, e seu vice é natural e residente na cidade. Os dois gestores assumem o Campus com grande expectativa e confiança da comunidade Universitária e da sociedade em geral. Na cerimônia de posse estiveram presentes a direção do Movimento Social organizado do município, como a Colônia de Pescadores, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, ONGs, parlamentares, prefeitos e representantes destes na região, etc. Coube aos atuais coordenadores a tarefa de evitar as consequências do efeito do decreto da autonomia como as aqui registradas. A categoria autonomia foi a 4ª em frequência na fala dos entrevistados, merecendo ser analisada.

2.8 Autonomia à Socapa

O tema autonomia esteve presente na fala de quatro dos seis entrevistados. É uma das categorias mais expressivas tanto de inferências, uma vez que é a 4ª colocada pelos entrevistados, quanto em conteúdo expressivo nas oralidades, demonstrando a riqueza ou qualidade de significados. Observa-se um contra-senso na coincidência pelo menos de ordem temporal: o tema AUTONOMIA está da Reitoria para os *Campi*, assim como do Estado para o sistema de ensino, ela foi conduzida no bojo das reformas do Estado, os quais tiveram como objetivo a diminuição dos gastos públicos.

O poder central da UFPA recorreu à *Autonomia* em uma ampla aliança com os diretores de Centro, coordenadores de *Campi* do interior, interessados na matéria e o próprio sindicato da carreira docente, como já visto no capítulo anterior. Segundo o professor da Universidade do Minho, em Portugal, Carlos Estevão, pode-se reivindicar a Autonomia apelando:

- Ao mundo industrial, em nome do máximo rendimento e da maior racionalização da gestão;
- Ao mundo cívico, tendo em vista a promoção da igualdade pela diversificação e das vertentes democrático-participativas e emancipadora (contra a lógica burocrática, por exemplo);

- Ao mundo mercantil, em nome da concorrência, da competitividade e da satisfação dos clientes;
- Ao mundo doméstico, invocando-se a maior proximidade relacional dos actores escolares;
- Ao mundo mundial, pela imposição da relevância do local que a globalização (ou a transnacionalização) da educação exige. (ESTEVÃO, 2004, p. 85).

Se trabalharmos com a hipótese de que o Reitor Cristóvão Diniz tivesse a intenção de proporcionar liberdade aos *Campi* do interior, respeitando suas diferenças e limitações, poderíamos especular que o Reitor e sua equipe, juntamente com os Centros, envolvidos com a interiorização, estariam apelando para o mundo cívico e entenderia AUTONOMIA dentro da perspectiva apontada por Barroso (2000, p. 16). “O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”.

Pela história profissional e estudantil dos entrevistados, reveladas na pesquisa de campo, a “autonomia” era intenção velada da administração superior. Propostas foram apresentadas no Conselho da Administração superior, estas foram questionadas. A resistência encontrada dentro do próprio fórum de coordenadores levou a Reitoria a recorrer à prudência para só em 2000 efetuar a autonomia à socapa. Segundo o Prof. Dr. Raimundo Oliveira,

Não tinha só um documento, havia vários documentos de autonomia e varias propostas de resoluções já prontas para serem aprovadas para acabar com esses campi, na época Bragança não tinha o curso de biologia, então.., era um campus problemático na gestão do Miguel, ele ia pra lá mas não fazia nada, Cametá era problemático também, Soure da mesma forma, então havia realmente os documentos com composição clara, com recomendações sobre isso, constituídos pelas comissões nomeada pela PROEG para fechar esses campi. É claro. Eles nunca mais tinham ofertado curso para Cametá, os cursos estavam se acabando e não vinha vestibular para Cametá, o único ofertado como regular era Pedagogia, mas o Centro não ofertava mais.

O tratamento dado ao Campus do Tocantins, com a ausência de oferta anual de vagas para o curso de pedagogia regular, a distribuição desigual de vagas para concurso de professores e o mau gerenciamento das crises no Campus, não deixava dúvida de que existia a clara intenção da administração superior em eliminar os problemas do Campus, haja vista que autonomia de fato seria para poucos *Campi*, como diz o entrevistado abaixo

A reitoria não queria consolidar os *Campi*, nem a assessoria de interiorização, o único Campus com autonomia consolidado era Santarém, porque aí você usa o contrário do que estou dizendo pra Cametá. Tudo o que eu disse pra Cametá põem ao contrário via Santarém. Cidade rica, desenvolvida, outro nível. Era verdade, era o progresso da cidade, outro pólo no verdadeiro sentido da palavra. (Entrevistado 03).

Como a categoria autonomia surgiu de forma latente neste trabalho, não tendo sido a intenção da autora tratá-lo como um dos procedimentos da pesquisa, foi prudente entrevistar dois Reitores. O primeiro, o Prof. Dr. Cristovam Wanderley Picanso Diniz, autor do processo que desencadeou a “autonomia” dos *Campi*, embora quem tenha assinado a resolução nº1111 por motivo de viagem deste, tenha sido sua Vice a Profa. Ms. Telma Lobo. O segundo é o atual Reitor, Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Melo, este assumiu a reitoria um ano após o decreto da “autonomia”.

Em entrevista realizada com o ex-Reitor Cristovam Diniz no dia 29/08/2007, é negada a afirmação do entrevistado 03, o qual diz que a reitoria não queria autonomia. Pode se discutir o tipo de autonomia e o contexto propício para tal, mas a intenção é procedente. O Prof. Cristovam diz que a autonomia quando é decidida administrativamente, como no caso do seu mandato significa dar condições de se criar meios que venham garanti-la essa autonomia. Para o Prof. Cristovam, a meta de longo prazo é provocar naquele investimento humano nos *Campi* do interior uma maneira de planejar o futuro, embora o mesmo reconheça que os *Campi* não tinham as mínimas condições.

O Prof. Cristovam, assim como muitos pesquisadores sobre a matéria, entende que um campus só adquire autonomia quando o mesmo produz pesquisa, possui um corpo docente próprio, quando consegue transformar o conhecimento e proporcionar benefícios à sociedade por intermédio da extensão. O referido ex-Reitor entende que a atitude tomada, é a de quem tinha uma visão de futuro, alguém tinha que dar o pontapé inicial para que os *Campi* se transformassem no que são hoje,

Quando um gestor toma a decisão de dar o pontapé inicial no processo da autonomia ele tem em mente a meta a longo prazo e ele sabe a priori que isto não será alcançado a não ser quando um conjunto robusto de meios materiais estejam efetivamente disponíveis para aquele trâmite, o primeiro e o mais importante deles, é a oferta de vagas docentes em densidade suficiente pra

dar conta desse tripé que eu mencionava antes, o segundo, que não é menos importante e é uma consequência do primeiro, é o desenvolvimento de uma estrutura física que dê suporte a essas transformações que eu me reportava antes á cerca do pessoal, nem uma coisa e nem outra é.... estava madura já no momento que agente criou a resolução que determinava a gestão autônoma, de não haver maturidade acadêmica, de não haver meios materiais, tão pouco havia infra-estrutura subjacente pra que isso acontecesse, entretanto quando o gestor toma essa decisão ele mede no balanço das forças que compunham o futuro desta instituição os impedimentos e os avanços. (Cristovam Diniz, 2007).

O Ex-Reitor apresenta justificativas que o levaram a desencadear o processo interno de autonomia dos *Campi*, naquele momento, os mesmos não tinham identidade própria, o que prejudicava principalmente na aquisição de recursos financeiros e vagas para concurso de docentes.

No que diz respeito aos procedimentos burocráticos, é procedente a justificativa do Prof. Cristovan Diniz; os *Campi* tinham que submeter seus processos aos centros no *Campus* Belém, seja um projeto de pesquisa, progressão funcional, toda rotina administrativa e pedagógica. O desenvolvimento do currículo era quase totalmente dependente dos professores lotados no Campus de Belém, pois oferecia-se disciplinas para o interior e os docentes retornavam no término, só em casos raros eles voltavam ao interior para orientar TCC.

Na perspectiva colocada, era impossível o docente criar raízes no município, sem um projeto político e pedagógico de pesquisa, ensino e extensão para região, sem ter como meta de vida profissional sua dedicação voltada para pensar o município, a região, a população, sua cultura e seu modo de sobrevivência. As considerações feitas pelo Prof. Cristovam são pertinentes, mas não justificam uma autonomia decretada, tendo como base a aprovação segundo ele da resolução como um fato político, no seu entendimento não é um decreto e sim o disparo de um “instrumento administrativo”,

então a universidade federal quando interiorizou num primeiro momento e quando decidiu que os *campi* teriam autonomia pra reger o seu futuro, ela cria um fato político com todo o ônus que esse gesto gera que é manter os meios materiais em uma palavra que ela precisava pra efetivamente promover o desenvolvimento sustentável da região, então eu preciso confessar desde já pra você que esta palavra “autonomia” ela é uma palavra que só se materializa enquanto tal contando os anos em décadas ela não acontece por decreto, mas ela é disparada por um instrumento administrativo. (Cristovam Diniz, 2007).

Segundo o Reitor Alex Fiúza, a autonomia se efetivou praticamente alguns dias após o início do seu mandato e em meio às eleições para coordenador de *Campi* que não foram coordenadas pela reitoria, ficando sob responsabilidades dos *Campi* que não tinham estatutos, nem regimento eleitoral para normatizar as eleições dos coordenadores, o que deu margem para muitas brigas em nível partidário no decorrer da escolha do gestor dos *Campi*,

Deu-se uma autonomia e não se organizou essa autonomia, deixou-se ao Deus dará, ao sabor dos eventos locais, da política local, isso foi traumático, as primeiras gestões com as quais eu convivi no primeiro mandato foram conseqüências traumáticas que eu tive que ir administrando aos poucos deixando a poeira sentar, coordenadores não se seguraram e tiveram que renunciar, como foi o caso de Cametá, coordenadores eleitos que a comunidade depois estava contra, coordenadores que não gozavam de legitimidade e.... Na minha opinião, foi o seguinte, foi dado muito cedo uma autonomia sem a constituição de uma comunidade acadêmica, devia ter se preparado mais esse passo, mas já que se deu não dava mais pra retroagir. (Alex Fiúza de Melo, 2007).

O Reitor Prof. Dr. Alex Fiúza dedicou seu primeiro mandato à administração das conseqüências de uma autonomia que não foi concebida pela comunidade, esse processo foi confuso mesmo nos *Campi* onde o coordenador reivindicava STATUS de diretor de Centro e não uma autonomia que levasse à emancipação administrativa e pedagógica do *Campus* sob sua jurisdição.

O status de diretor de Centro era pauta de várias reuniões do fórum constituído por estes coordenadores, pois oficialmente cobravam do atual reitor dois anos após o decreto da autonomia a mudança de denominação de seus cargos, fato esse constatado no memorando nº003/2003 encaminhado pelo Fórum Permanente de Coordenadores dos *Campi* do interior realizado em 12/12/2002 com os resultados das discussões, solicitando à reitoria “*Propor ações no sentido de equipar o status dos coordenadores de Campi a dos Diretores de Centro, inclusive com a mudança de denominação*”. (UFPA,2003).

O desejo em equiparar o status do cargo em muitos *Campi* era maior do que discutir seu estatuto, a normatização destas unidades, fato que ocorreu em vários outros *Campi* apenas no segundo mandato do atual reitor. Talvez a justificativa para a mudança de status seja pelo fato destes coordenadores serem os representantes da reitoria nesta localidade,

o que na opinião do Prof. Alex Fiúza, era de que os mesmos deveriam ser cargo de confiança do Reitor para que estes trabalhassem em sintonia com o mesmo, não correndo o risco de trabalharem em oposição,

então pra universidade ter uma unidade e ação os coordenadores tem que está absolutamente afinados com o reitor, ora hoje o reitor pra conseguir essa afinidade já que ele não pode nomear como no passado, ele tem só que trabalhar politicamente, é um gasto de energia mais ainda, então isso cria curto circuitos na universidade o tempo inteiro, tem que está fazendo política pra ajustar relação com os coordenadores de campi, porque se pode ter um adversário nos *campi* representando a universidade. (Alex Fiúza de Melo, 2007).

Alguns *Campi* encontravam-se, como foi afirmado anteriormente, com maturidade onde poderiam ter sido realizadas experiências-piloto de descentralização administrativa e pedagógica como Altamira, Marabá e Santarém.

Os *Campi* de Altamira, Marabá e Santarém, em função de terem sediado o Projeto Rondon quando iniciou a Interiorização, herdaram toda infra-estrutura. É evidente que estes *Campi* se desenvolveram mais, receberam, em alguns casos inclusive, professores transferidos da Universidade de origem que já estavam habituados ao município por terem atuado no Projeto Rondon e se adaptaram à Amazônia.

Esses fatores, somados à inconstância de alguns coordenadores de outros *Campi*, contribuem para que os citados resguardem grandes diferenças de um Campus como de Cametá e Soure, por exemplo. Essas características demonstram que uma autonomia edificada em uma gestão democrática, que objetivasse a construção do Campus, a qualidade da produção do conhecimento e a formação dos alunos não poderia ser:

- 1- Imposta a todos os *Campi* sem discussão com os diversos seguimentos destes;
- 2- Imposta a todos os *Campi*, sem levar em consideração a realidade dos mesmos, contexto esse completamente diverso um do outro, o que proporcionou sérios problemas em nível local e na própria administração após o decreto da mesma,

quando eu assumi a reitoria nós tomamos uma deliberação, nós temos que resgatar o processo de interiorização que estava ameaçado de extinção pelas

condições que se encontravam, eu não posso analisar aqui a intenção dos atores, eu posso analisar as condições que eu encontrei, crise geral, as condições de infra-estrutura completamente detonadas, falta de professores, professores que estavam dando aulas de interiorização que a seis meses não recebiam, um caos, um caos generalizado, eu sei que havia pessoas na administração superior, membros da equipe do reitor que eram contra o processo de interiorização, historicamente foram contra a interiorização, então eu não me surpreenderia se houvesse uma ação coordenada nesse sentido, só que veja a interiorização é uma conquista da comunidade nós não temos que trabalha pra si nós temos que trabalhar pra dá condições, foi isso que nós fizemos. (Alex Fiúza de Melo, 2007).

Entende-se que a *autonomia* é um campo de disputa e de interesses, em que se confrontam diversas forças políticas oriundas do MEC, da Reitoria, dos professores, alunos, funcionários, etc. Tentar construir o equilíbrio entre essas forças é construir a democracia e a autonomia nos *Campi*, poderiam começar com Santarém, Altamira e Marabá e posteriormente se estender aos demais municípios. Porém o Ex-Reitor quando questionado sob essa possibilidade e o levantamento de fontes sobre esse contexto respondeu, “Você vê esses detalhes, eu já perdi na minha cabeça. Que bom que você levantou isso”. (Cristovam Diniz, 2007).

Um fato curioso foi à forma cuidadosa como a Reitoria construiu a sua proposta de autonomia. A resolução 1111/2000, aprovada no CONSAD, em nenhum momento utiliza a palavra *Autonomia*, limitou-se a transferir para os *Campi* do interior as competências referentes à gestão administrativa e pedagógica, lotando professores e assinalando atribuições. Tal zelo despertou atenção, parece que a legislação deseja esconder a intenção e a prática autoritária dos legisladores presentes no CONSAD, que se apropriaram de uma das bandeiras do Estado Neoliberal e maliciosamente, fincaram-na nos *Campi* sem chamar atenção dos envolvidos, haja vista que contou com apoio incondicional dos Centros, principalmente dos coordenadores dos *Campi* maiores e do Sindicato, conforme suas próprias declarações, “Se você ler a ATA do conselho que aprovou a gente não teve se quer uma reação a respeito disso.” (Cristovam Diniz, 2007).

Como foi visto no capítulo anterior, no Centro de Educação a surpresa foi geral, tanto que a autora, que era chefe na época, acompanhou os docentes lotados no interior juntamente com a coordenação do colegiado de Pedagogia⁶⁰ até a reitoria para solicitar esclarecimentos. A comissão foi recebida pela Vice-Reitora Profa. Telma Lobo, que em volta

⁶⁰ Na época, dirigido pela docente Eliana Felipe

de um debate bastante tenso desabafou, dizendo que não entendia por que estava sendo questionada a resolução 1111, uma vez que a mesma era a síntese de um grande acordo político, que os questionamentos (no que a mesma estava correta) deveriam ser feitos aos diretores de Centro coordenadores de *Campi*. Naquele momento de decepção um docente do CED denominou a ocasião de forma bem oportuna, exclamando: “agora sim, foi instalada a Diáspora da interiorização”, principalmente nos pequenos *Campi*.

Os docentes, em reunião com a Vice-Reitora, entenderam de pronto a situação, uma vez que a comissão teria batido na porta do sindicato e do próprio Centro, não encontrando guarita se quer do diretor de interiorização do sindicato, que se posicionou um ano após a resolução em matéria publicada no jornal da entidade, mas sem questionar o processo, apenas para lamentar que os *Campi* encontravam-se deteriorados e que a autonomia era uma falácia, o Prof. Cristovam, em sua entrevista, lembra desse episódio provocado pelos docentes do Centro de Educação,

Porque no seu Centro em particular isso eu me lembro bem de uma reação, sobre a autonomia, pois a resolução muito curiosa (a reação veio então depois que apareceu o papel) é... é a reação foi curiosa porque até então não havia e depois passou a haver, a reação se traduz assim, bom vocês agora são autônomos então virem-se, por que? Porque se entendiam que... não era hora de ajudar, como antes havia uma ajuda regular e depois do processo aquela relação vamos dizer assim de dependência foi rompida né, então passou-se a inverter (mais eles já esperavam isso) uns sim, outros não, outros levaram um susto, mas aqueles que já estavam mais maduros, maduros do ponto de vista da gestão, da administração comemoraram, Santarém por exemplo comemorou extraordinariamente. (Cristovam Diniz, 2007).

Em busca de informações que melhor embase a suposição de que a autonomia foi construída em volta da articulação política que isolou a comunidade acadêmica em especial a rural do processo, partiu-se para consultas e análises da ata de reunião que aprovou a resolução 1111/2000. O Centro de Educação teve um papel importante em todo processo e a direção discutiu apenas em nível de Conselho de Centro sem passar por departamentos ou pela interdepartamental, percebe-se na ata o papel de destaque do CED na construção da atual resolução.

A ata da sessão **extraordinária** do Conselho Superior de Administração informa que a reunião que discutiu a proposta de resolução sobre autonomia dos *Campi* foi realizada no dia 28 de fevereiro de 2002. Nesta, o Pró-Reitor de Planejamento, Prof. Renato Borges

Guerra, solicitou ao referido ponto de pauta a **dispensa de interstício**⁶¹ do processo que recebera o número de 027600/1999, intitulado “Proposta de Resolução que dispõe sobre a administração acadêmica dos *Campi*, o que significa o caráter de urgência urgentíssimo para aprovação da resolução. A interessada na matéria foi a UFPA e a relatoria esteve a cargo da Profa. Regina Célia Guerreiro do Amaral, que apresentou o parecer nº 001/00, da Câmara de Assuntos Administrativos. A sessão, na ausência do Reitor Cristóvão Picanso Diniz e de sua Vice Telma Lobo, foi presidida pelo Pró-Reitor de Administração Prof. Luciano Brito N. da Costa.

É com constrangimento que se comprova que o CED teve papel ativo na elaboração da proposta. No dia em que foi decretada a “diáspora” da *autonomia*, um grupo de professores e chefes de departamentos, que preparavam a lista de oferta para posterior lotação tomou conhecimento de que esta atividade era desnecessária, uma vez que existia uma resolução lotando os docentes nos *Campi* para onde os mesmos haviam prestado concurso. Eles, procuraram a direção então, e ela informou que também desconhecia a situação e que estava igualmente surpresa, a comissão foi a mesma que se reuniu com a Vice-reitora conforme relato anterior.

O quadro a seguir mostra a metodologia utilizada para análise da ata da reunião contendo a frequência da manifestação dos conselheiros, comprovando que o CED teve participação ativa na reunião do CONSAD, inclusive apresentando proposta de autonomia discutida em nível de reunião do Conselho do Centro.

Na ata da reunião do Conselho do CED observa-se que os departamentos não apresentaram os resultados da discussão entre os seus pares como é de praxe. Apenas a parecerista Profa. Dra. Ana Orlandina Tancredi, que era chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, apresenta o seu parecer. Na linha 52 da referida fonte, é assinalada a manifestação da presidente do Conselho à época.

A Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués propôs que seja aprovado e encaminhado a PROPLAN e depois se discute em reunião, também propôs que seja discutido com os coordenadores dos Campi a Administração Superior a resolução de Autonomia (Grifo Nosso).

⁶¹ Quando o processo é apreciado em caráter de urgência, urgentíssima.

A manifestação da diretora deixa clara a urgência que o Reitor e os Centros aliados tinham em aprovar a resolução. Primeiro construíram a lei sem participação da comunidade para, em seguida, apenas os *Campi* absorverem a lei. Na reunião do CONSAD, em fevereiro, o CED apresentou sua proposta que foi aprovada na quase totalidade. O que justifica a grande participação de forma manifesta da direção do CED, que é maior que a da relatora Profa. Regina Célia Guerreiro, conforme quadro abaixo:

Quadro 26: Manifestação dos Conselheiros

Conselheiro	Representação	Frequência de manifestação	Ausência justificada	Ausência não justificada	Manifestação
1- Luciano Brito N. da Costa	Pró-Reitor de Administração				
2- Renato Borges Guerra	Pró-Reitor de Planejamento	****			
3- Cristiam Pinheiro da Costa	Pró-Reitor de Extensão				
4- Leila S. R. Figueiredo	Representou a PROEG				
5- Eliana Alzira L. G Fernandes	Representou a PROPESP				
6- Iran P. Veiga Junior	Representou o Diretor do Centro Agropecuário				
7-Regina Célia G do Amaral	Diretora do CCB	***			
8- João Furtado de Souza	Representante Suplente do Diretor do CEN	**			
9- Luiz Fernando de Paiva Neto	Diretor do CCJ				
10- Olgaíses Cabral Maues	Diretora do CED	*****			
11- Suelene Leite Pavão ⁶²	Representante Suplente da Diretora do CFCH				
12- Francisco de Assis M. de Abreu	Diretor do Centro de Geociências				
13- Guilhermina P. Corrêa	Diretora do Centro de Letras e Artes				
14- Jonathas Rebelo da Silva	Diretor do Centro Sócio Econômico	* *****			
15- Sinfrônio B. Moraes	Diretor do Centro Tecnológico				
16- Ma. Da Conceição N. Pinheiro	Coord. do Núcleo de Medicina Tropical	*			
17- Norbert Fenz	Coord. do Núcleo de Meio Ambiente				
18- Apolinário Alves Filho	Rep. dos servidores Técnicos-Administrativos	* *****			
19- Ma. Inez de O. Alvino	Rep. dos servidores Técnicos-Administrativos				
20- Telma Lúcia V. Colares	Presidente da CPPTA				
21- Telma Lobo	Vice-Reitora		x		

⁶² Todos os Conselheiros ou entidades em negritos são ou foram membros do Sindicato com mesma linha política, inclusive os discentes. Observa-se que em sua maioria faltaram, os presentes ou se posicionaram ativamente como a direção do CED ou se omitiu como a representação do CFCH.

22-Zélia Amador de Deus	Coord. do Núcleo de Artes		x		
23- Edson Ortiz de Matos	Prefeito do Campus				
24- Ana Luiza S. Lima	Diretora do CCS				
25- Ma. Do Socorro S. Aguiar	Representante dos professores adjuntos			x	
26- ADUFPA	Entidade representante dos docentes				
27- DCE	Entidade representante dos discentes			x	
28- Discente	Representante dos discentes			x	
29- Leida Ma. Costa de Freitas	Diretora do NPI			x	
30- Edna Castro	Representante do NAEA			x	
31- Sônia Maia de Oliveira	Representante do NPADC			x	
32- Tadeu da Mata M. Branco	Representante dos professores Titulares			x	
33- Raimundo Bartolomeu P. de Souza	Representante dos professores Assistentes			x	
34- Valeria C.Marques	Representante dos professores Auxiliares			x	

Quando foi decretada a Autonomia dos *Campi*, a Interiorização tinha apenas 13 anos. Em um *Campus*, nas condições como o de Cametá, seus efeitos se assemelham ao de abandono de uma Universidade adolescente, que ficou à mercê das águas do Rio Tocantins. O *Campus* só não foi extinto em função de sua comunidade interna, do papel exercido pela sociedade civil e parlamentares que conseguiram mostrar à administração superior a força da população em defesa da Universidade no interior, porque o efeito do decreto funcionou negativamente, como diz o ex-coordenador Raimundo Nonato,

Foi ruim ter dado autonomia sem condições para os *campi*, porque quando era administrado por Belém, aí garantia a oferta minimamente de disciplinas, enviavam professores, eu acho que autonomia... foi uma autonomia sem professor sem um quadro docente, sem técnico sem nada, a autonomia dos *campi* foi um pouco da nossa lei Áurea, por todas as mazelas da lei Áurea, eu acho que jogou quem tava no gueto para o gueto maior. (Raimundo Nonato,

Ou nas palavras do atual reitor,

a única coisa que eu posso dizer, assim, é que Cametá era o campus mais detonado, o pior local de funcionamento da universidade até hoje, só que agora estamos recuperando o campus, se você for lá você vai ver um novo campus, já melhorou e está melhorando.

Atualmente o CUTINS vive uma fase promissora, todas as salas foram reestruturadas e climatizadas, o acervo bibliográfico foi ampliado, incluindo cabines individuais para os estudantes e dispõe de uma bibliotecária efetiva. O *Campus* está consolidado, quadro docente com mestres e doutores, assim como o de funcionários conforme o quadro 28.

O campus possui 02 bolsistas de extensão, 04 na pesquisa de Iniciação Científica, 09 selecionados para suprir trabalhos de secretaria no *Campus*, denominados bolsistas de trabalho e 06 bolsistas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Quadro 27: Docentes por Titulação

PROFESSORES	TITULAÇÃO	VÍNCULO
Ângela Maria Vasconcelos Sampaio	Mestre	Prof. Efetivo
Cézar Luis Seibt	Mestre (doutorando)	Prof. Efetivo
Doriedson do Socorro Rodrigues	Mestre	Prof. Efetivo
Edna Abreu Barreto	Mestre	Efetivo (Afastada p/estudo)
Gilmar Pereira da Silva	Doutor	Prof. Efetivo
Glaucy Ramos Figueiredo	Mestre	Prof. Efetivo
Ivone dos Santos Veloso	Especialista (Mestranda)	Prof. Efetivo
*Jaqueline Bastos Monteiro	Especialista	Prof. Substituto
*José Domingos Fernandes Barra	Graduado	Prof. Substituto
*Júlio Luis de Vasconcelos	Especialista	Prof. Substituto
*Luis de Nazaré Viana Valente	Graduado (Mestrando)	Prof. Substituto
*Maria do Socorro Dias Pinheiro	Especialista (Mestrando)	Prof. Substituto
*Maria Lucilena Gonzaga da Costa	Especialista (Mestrando)	Prof. Substituto
Mirna Lúcia de Araújo	Mestre	Prof. Efetivo (Afastada)
Odete da Cruz Mendes	Mestre (Doutorando)	Prof. Efetivo (Afastada p/estudo)
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo	Doutor	Prof. Efetivo

Fonte: UFPA, 2006

Quadro 28: Funcionários do Campus do Tocantins – Cametá

	TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	TITULAÇÃO	NÍVEL
1	Fernando dos Santos Gomes	Graduado (Afastado processo administrativo)	Intermediário
2	Gizele Helena das Neves Martinez	(Bibliotecária) Especialista	Superior
3	Osias do Carmo Cruz	Graduado	Intermediário
4	Rosivanderson Baia Corrêa	Graduado	Intermediário
5	Rubens da Costa Ferreira	Graduado	Intermediário
6	Solange Maria Martins Valente	Especialista	Intermediário

Fonte: UFPA, 2006

Quadro 29: Número de Alunos Matriculados por curso/turno/sexo

CURSOS	TURNO				TOTAL
	DIURNO		NOTURNO		
	M	F	M	F	
Letras	30	62	28	69	189
Pedagogia	58	39	55	40	192
Matemática	31	15	-	-	46
História	23	23	-	-	46

Fonte: UFPA, 2006

O quadro a seguir mostra a mobilidade acadêmica dos alunos desde a implantação do projeto de interiorização da UFPA em Cametá, apontando inclusive o total de egressos daquele *Campus*.

Quadro 30: Relatório da Mobilidade Acadêmica-Período: 1987 a 2006 - Campus Cametá

	CURSOS								
	Geografia Bach./Lic	História Bach./Lic	Letras (Lic) Hab. Língua Portuguesa	Letras (Lic) Hab. Língua Portuguesa Noturno	Letras (Lic)	Lic. em Ciências 1º Grau	Matemática (Lic)	Pedagogia	Total real
Ingresso Vestibular	79	99	46	50	448	17	33	689	1461
Extra Vestibular	0	0	5	0	8	0	12	54	79
Normal	15	51	50	50	136	0	1	303	606
Matricula Bloqueada	0	0	0	0	2	0	0	4	6
Complementação Habilitação	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Desistiu	1	0	0	0	4	0	1	10	16
Falecido	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Graduado	57	35		0	287	14	24	81	89
Prescrito	0	2	0	0	8	0	6	23	39
Transferência	0	0	0	0	1	0	0	7	8
Excluído	6	11	1	0	16	3	13	14	64
Total	79	99	51	50	456	17	45	743	3540

Fonte: DERCA, 2006 (Grifo Nosso)

Pós-Graduação

O Campus de Cametá oferta o Curso de Especialização *lato-sensu* em *Língua Portuguesa: uma abordagem textual*, na área de Letras, coordenado em parceria com o Centro de Letras do Campus do Guamá.

Extensão

- O Campus conta atualmente com o Projeto de Extensão *Vidas em Aberto*, desenvolvendo diversos cursos para a comunidade, atingindo mais de 900 pessoas;
 - Participa desde 2005 do Projeto Multicampiartes;
 - Promove, anualmente, desde 2005, os “jogos dos estudantes do Campus de Cametá;
- O quadro a seguir mostra as atividades de extensão desenvolvidas no Campus em 2006.

Quadro 31: Atividades do Projeto de Extensão Realizadas no Ano de 2006

EVENTOS REALIZADOS	UNIDADE	CARGA HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTE
1ª “Trabalhando a leitura e a escrita através dos ritmos nativos Banguê, Carimbó e Siriá”.	Campus Universitário do Tocantins	20	50
2ª “Produzindo instrumentos musicais, utilizando-se de materiais recicláveis”.	Campus Universitário do Tocantins	20	30
3ª “Mitos, Lendas e músicas folclóricas na mediação da leitura e escrita”.	Campus Universitário do Tocantins	30	50
4ª “Trabalhando a leitura e a escrita através de artifícios culturais”.	Campus Universitário do Tocantins	20	32
5ª “Trabalhando a leitura, música e lenda como mediadoras na apropriação da leitura e escrita”.	Campus Universitário do Tocantins	30	50
6ª “Músicas regionais e teatro no Dia das Mães”.	E.M.E.F. Júlia Passarinho	20	150
7ª “Atividades culturais envolvendo danças e músicas regionais”.	Campus Universitário do Tocantins	20	250
8ª “Noite cultural na semana dos calouros (teatro, dança e músicas regionais)”.	Campus Universitário do Tocantins	20	240
9ª “Músicas regionais e teatro no Dia das Mães”.	E.M.E.F. Profª Valda Valente.	20	110
TOTAL	_____	200	962

Fonte: UFPA, 2006.

Pesquisa

O Campus de Cametá conta 05 projetos de pesquisa, sendo 02 PIBIC/UFPA e 02 PARD/UFPA, com 01 bolsista cada. Todos os projetos se encontram em andamento, conforme discriminação abaixo. Os projetos de pesquisa em funcionamento são:

a) *Vidas em aberto: a mediação afetiva* – ações didático-pedagógicas e sócio-culturais na apropriação da leitura e da escrita. Coordenado pelo Prof. Dr. Raimundo Nonato de O. Falabelo, o projeto é financiado pelo CNPq e conta com dois bolsistas de iniciação científica;

b) A identidade dialetal do amazônida paraense da microrregião de Cametá, Mocajuba, Cametá, Oeiras do Pará, e Limoeiro do Ajurú. Coordenado pelo Prof. Ms. Doriedson Rodrigues. O projeto conta com uma bolsista PIBIC/CNPq;

c) *A política de formação docente continuada: um estudo da proposta da SEMED/Cametá*. Coordenado pela Profa. Ms. Odete da C. Mendes, conta com uma bolsista PIBIC/UFPA;

d) O papel das narrativas orais na construção da alteridade cametaense. Coordenado pela Profa. Ms. Ângela Maria V. Sampaio;

e) *Os gêneros discursivos e a questão do letramento escolar: abordagens etnográficas, ensino e extensão*. Coordenado pelo Prof. Luis de Nazaré V. Valente. O quadro técnico e docente do Campus, assim como os projetos em desenvolvimento estarão detalhados no 2 capítulo.

Biblioteca

Segundo o relatório, a Biblioteca Setorial do Campus de Cametá conta com um acervo de 4.023 obras como livros, revistas, periódicos, etc, além de produções de TCCs, Monografias, Dissertações e Teses, disponibilizando-os aos seus usuários (alunos, professores e funcionários do Campus, como também à comunidade). No ano de 2007 foi construída a cabine individual conforme foto abaixo, para melhor atender aos usuários.



Ilustração 5: Cabine Individual da Biblioteca do Campus do Tocantins-Cametá

Convênios

O *Campus* de Cametá firmou convênio com a Prefeitura do Município de Pacajá, para a oferta do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, para os servidores daquele município.

No *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá, funcionaram os cursos de Especialização *Lato Sensu* de Estudos Culturais da Amazônia (ECA). Em 2004 e 2005 respectivamente, foram ofertados também cursos de Especialização *Lato Sensu* em “Língua Portuguesa em uma Abordagem Textual”, administrada pelo Centro de Letras e Artes, (atualmente essa especialização foi ofertada outra vez sob a coordenação da Faculdade de Linguagem do próprio *Campus*, o Curso de “Planejamento e Análise do Desenvolvimento Regional (PLANEAR/SEAD)” e “Educação Ambiental”, administrada pelo Núcleo de Meio Ambiente (NUMA).

O quadro docente é formado por 10 professores efetivos, destes, 2 com doutorado, 3 em doutoramento e 4 com mestrado, somados a 6 docentes temporários ou substitutos. A coordenação atual do *Campus* foi empossada em 08/03/2006, sendo o coordenador o Prof. Dr. Gilmar Pereira e seu Vice, o Prof. Ms. Doriedson Rodrigues (este, egresso do Campus, cursando o Doutorado). O apoio técnico é formado por 6 funcionários da própria

Universidade e 13 cedidos pela Prefeitura de Cametá e municípios do entorno⁶³, além de bolsistas de trabalho selecionados pelo *Campus*.

É importante registrar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras encontra-se concluído, ele contém as diretrizes do futuro Cursos de Letras e Artes em fase de reestruturação. Também está em processo de construção o Plano de Desenvolvimento do *Campus* para a região. Os projetos de pesquisa somados ao PPP são diretrizes que orientam a ação político-pedagógica do *Campus*.

⁶³ Observa-se a capacidade de diálogo da coordenação atual com a prefeitura local e gestores dos municípios do entorno, fato este até o presente momento inédito, o que significa que os municípios da região depositam credibilidade na gestão do Campus ao cederem a carga horária de funcionários para atuarem no Campus como: 10 funcionários cedidos pela prefeitura de Cametá, 01 do município de Limoeiro do Ajurú, 01 do Governo Estadual cedido pela URE (Unidade de Referência do Ensino) e 01 do município de Mocajuba. Os funcionários atuam na limpeza do Campus, Casa dos professores, setor administrativo e biblioteca.

CAPÍTULO III

COM BASE NO PASSADO OLHANDO A MARÉ DO PRESENTE

O presente capítulo tem três objetivos. Em primeiro momento apresenta-se uma reflexão teórica sucinta com pretensão de provocar o diálogo sobre a importância da participação dos egressos do ensino superior em processos avaliativos, e tal ponderação terá como fundamento teórico uma concepção dialógica e participativa de avaliação. O segundo momento, de feição predominantemente empírica, consiste na apresentação dos resultados de um estudo realizado com os egressos da UFPA, do Campus de Tocantins, município de Cametá-Pará no período compreendido entre 1992 e 2004 e na última seção a opinião de representantes da Sociedade Civil e do Poder Público sobre as repercussões da Política de Interiorização da UFPA em Cametá..

Este capítulo foi construído levando em consideração fontes e técnicas diversificadas, como a utilização de pesquisa bibliográfica e a análise documental, assim como foram aplicados questionários e entrevistas aos egressos do município de Cametá absorvidos no mundo do trabalho local.

O estudo aqui apresentado é uma tentativa de avaliação dos 21 anos do que no primeiro capítulo denominou-se de Política de Interiorização da UFPA, no qual procurou-se mais o exercício de uma metodologia de avaliação da política implementada, que desenvolver uma teoria, ou criar uma concepção de avaliação, missão essa já desenvolvida pelos teóricos consultados e que sustentam esta tese.

3.1 Concepção de Avaliação e Egressos

As reflexões sistematizadas por diferentes pesquisadores⁶⁴ permitem afirmar que o tema avaliação representa um instrumento importante, para esclarecer se a educação superior cumpre ou não sua função social.

⁶⁴Relevantes reflexões podem ser verificadas em textos de alguns autores como: SAUL (1988), SOBRINHO (1995), SGUISSARD (1997), RISTOFF (1999), SOBRINHO; RISTOFF (2000), SOBRINHO (2000), FREITAS (2002), SOBRINHO (2002), SOBRINHO; RISTOFF (2003).

No caso brasileiro, é possível afirmar a existência de posturas e práticas de rejeição da materialização de propostas avaliativas no âmbito interno e externo das organizações educativas, em especial das universidades. A renúncia a estas iniciativas é um modo de contrapor-se a formas de implementação que, em sua maioria, se apresentaram como impositivas por parte do Estado, com forte concepção produtivista, punitiva e meritocrática, executadas nos anos de 1990.

No primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a proposição de reformulação dos processos avaliativos das Universidades partiu da composição de uma equipe de especialistas no assunto que propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) publicado em 14 de Abril de 2004. Determinando os critérios, diretrizes e princípios da avaliação da educação superior. Tal documento representa a sistematização dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) presidida pelo prof. José Dias Sobrinho.

A comissão, instalada em 28/04/2003 pelo ministro da educação, na época Cristovam Buarque, teve como objetivo oferecer, propor subsídios, critérios e estratégias visando a reformulação da política de avaliação institucional, assim como dos processos, metodologias e critérios utilizados na avaliação universitária. Esse contexto foi promissor para estimular o debate em torno da avaliação institucional no Brasil e de certa forma ativar a pesquisa sobre o papel dos egressos em processos de avaliação que estava sendo realizado desde 2001 com oportunidade de aprofundado neste momento.

O conceito de avaliação que norteia esse trabalho tem como base fundante a ideia de “*participação*” uma vez que a mesma resguarda no seu interior especificidades fundamentais, como aspecto formativo do processo e sua resistência a posturas autoritárias, seja nas relações micro do cotidiano como as de poder institucional. Desta forma é necessário vincular o mesmo a um projeto de sociedade amazônida comprometida com a igualdade e a justiça social. Tal escolha indica ruptura com a concepção tradicional de avaliação que tem como princípio a lógica do mercado e a Universidade como uma instituição produtora de conhecimento com a função precípua de atender ao desenvolvimento econômico do país. Infelizmente os processos avaliativos realizados até ao presente momento, deixaram obscuras suas intenções, ou como diz Licínio Lima, suas marcas teóricas e imagens do contexto vivido; ainda para esse autor,

A avaliação educacional de alunos, cursos, escolas ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar (2002, p. 17).

A Avaliação pode até mudar os hábitos de uma instituição, de instalar segurança ou inseguranças no quadro funcional que desenvolve a rotina do trabalho. Avaliar para medir, aferir a produtividade dos membros de uma comunidade, naturalizou-se no interior das Organizações Educativas e da própria sociedade, o que pode justificar a cultura de rejeição aos processos avaliativos.

Neste estudo tenta-se apontar para uma ruptura com a concepção tradicional e positivista de avaliação, na medida em que se incorpora a preocupação com aspectos importantes da avaliação, como a ação formativa e sua articulação com as dimensões quantitativas e qualitativas do processo avaliativo.

O presente capítulo, articulou metodologias e práticas que envolveram os agentes da comunidade universitária do Campus do Tocantins em Cametá, empregadores do município como o CDL, o poder público, a imprensa local, e o movimento social organizado em uma ação integradora visando à construção da avaliação de uma política que incluiu como sujeitos prioritários do processo aqueles (os Egressos) que historicamente ficam a margem de todas as ações desenvolvidas na Universidade, sejam elas de cunho eleitoral, discussão dos projetos pedagógicos, de pesquisa e avaliação.

Partindo da premissa que a educação é patrimônio social, compreende-se ser a universidade, no caso o Campus da UFPA em Cametá, uma organização educativa, se configurando como centro de produção de conhecimentos científicos e de formação de quadros profissionais, inserida em dada contextualização territorial e histórica, com atribuições e funções específicas no seio da sociedade, devendo prestar-lhe contas de suas ações, o que pode garantir sua respeitabilidade, ao revelar sua importância, angariando apoio social para dar continuidade a seus projetos e perspectivas. A avaliação realizada pelos egressos ora apresentada, poderá se configurar como instrumento de valorização do referido Campus no município, uma vez que aqueles têm imagem positiva da Universidade que, como organização educativa, marcou de forma indelével suas vidas. Esta dimensão avaliativa será muito relevante se, como Almerindo Afonso (2002), admitirmos que:

[...] a avaliação educacional tende a ser vista e valorizada como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo (cognitivo, moral, emocional, relacional...), como um instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projetos educativos, e como uma condição para estruturar modelos negociados de responsabilização (accountability) que envolvam, em diferentes assuntos e âmbitos de atuação, os vários atores e decisores educativos. (p. 31).

Estudos recentes sobre avaliação educacional ver por exemplo, Dias Sobrinho (2005), propõem uma abordagem global, que leve em consideração a composição de procedimentos qualitativos e quantitativos, que seja crítica e integradora. No caso da Universidade ressaltando as funções de ensino, pesquisa e extensão, assim como os aspectos da gestão, planejamento e infra-estrutura de trabalho. A avaliação deve ter forte apelo social, na perspectiva de tornar seu processo emancipatório, se contrapondo às políticas conservadoras que acabaram por introduzir, na esfera educacional, a lógica do mercado. Dessa forma, a avaliação educacional é um processo construído com a participação de todos os sujeitos que dela queiram participar.

A avaliação é pedagógica, e intencionalmente orientada com objetivo a transformar algo. Avaliar uma instituição, uma política educacional como a de Interiorização da UFPA, um programa ou um curso de graduação, significa como diz Cappelletti

[...] movimentá-lo em sua estrutura teórico/prática e, nesse sentido, é preciso ter clareza do que torna possível a avaliação. Do que a limita, ter um prognóstico das zonas de riscos e das possíveis dificuldades a serem enfrentadas. (2000, p. 14).

Retomando a proposta do SINAES ressalta-se que uma das inovações do mesmo está no fato de que nenhum projeto de avaliação anterior considerou os egressos como elemento importante no processo de avaliação e de planejamento das Universidades. Este fator resulta em um mérito importante da proposta, presente em pelo menos três momentos do Roteiro Básico do Processo de Avaliação Institucional:

Parece ser importante conhecer também - para propor soluções - os dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formatura, a realidade dos ex-alunos, as questões da formação profissional, a relação professor /aluno, a qualidade de vida estudantil, etc. (SINAES, 2004, p. 118).

O SINAES anuncia a participação dos egressos na vida institucional, indicando formas de atingí-los, assim como “examinar criticamente a situação de trabalho dos egressos e eventuais interferências disso nas atividades institucionais (Ibidem, p. 119).

É nesse sentido que se propõe a refletir sobre o papel social da Universidade e sua relação com a sociedade trazendo à superfície os egressos que até há pouco tempo encontravam-se a margem desse processo.

3.2 A Imagem da Interiorização Refletida a partir do Olhar dos Egressos: Resultados e Discussão dos Dados

Para este estudo ouvimos a opinião de 113 egressos que estão assim distribuídos na amostra: 56 são de Pedagogia, 37 do Curso de Letras e Artes 07 de História 06 de Matemática e 07 de Geografia.

Especificamente, participaram da amostra os egressos que receberam o diploma de licenciados plenos no período de 1992 a 2004, oriundos da Política de Interiorização da UFPA no Campus do Tocantis município de Cametá-Pará. Estes responderam sobre a formação recebida no referido Campus e as modificações de ordem profissional e cultural ocorrida na trajetória dos mesmos, após a titulação recebida, assim como, a relação da universidade e a sociedade.

O egresso da amostra, é composto no que concerne ao gênero por um público majoritariamente de mulheres, confirmando as pesquisas oficiais e vários estudos oriundos de dissertações e teses demonstrando ser grande a feminização do magistério.

As primeiras turmas do projeto de interiorização foram formadas por docentes da rede municipal de ensino, em sua maioria as filhas de pais trabalhadores(as) da roça, daqueles que sobrevivem da terra ou dos rios como os pescadores.

Os pais, em sua maioria, como o estudo mostrará ainda neste capítulo, não tiveram oportunidade de frequentar a escola possuindo o ensino fundamental incompleto. No campo, o filho menino ajuda o pai na pesca ou na lavoura e a menina em sua maioria ajuda a mãe levando o alimento ao pai e irmão no plantio ou na colheita, cuida das tarefas doméstica e escolares das crianças.

A mulher, principalmente do Campo, é vista como uma educadora nata que quando amadurece seus conhecimentos, independente da formação, é direcionada ao magistério,

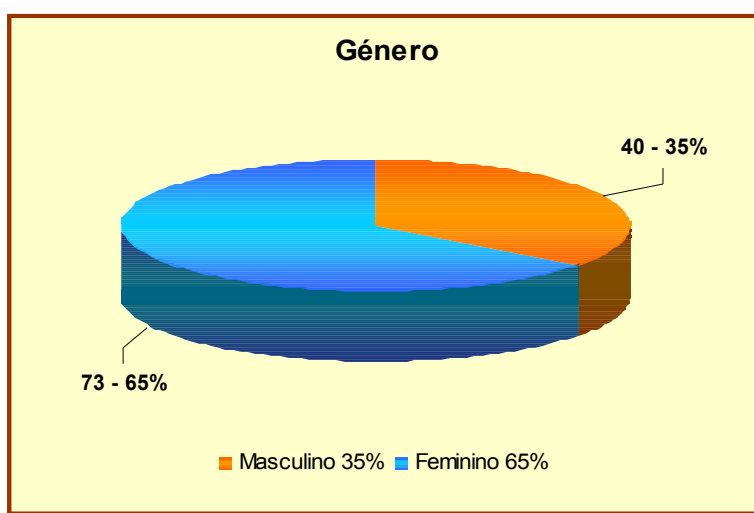
profissão essa a quem tem “ paciência e delicadeza para ensinar” como se essa característica fosse restrita a mulher, visão essa predominante que registra a presença feminina no magistério não só em Cametá mas no Brasil.

O gráfico 3 demonstra que dos 113 egressos 40 são homens e 73 mulheres, o que significa que as mesmas são mais de 60%. Conforme gráfico a seguir.

3.3 Caracterização dos Informantes

A) Quanto ao Gênero

Gráfico 3: Gênero



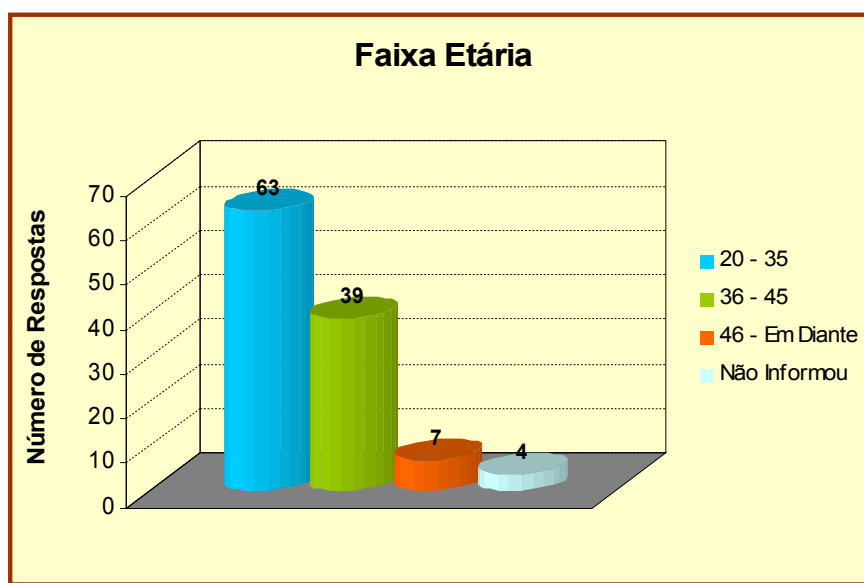
No que diz respeito à faixa etária, observa-se tratar de um público relativamente jovem, como mostra o gráfico 4, visto que 63 egressos estão na faixa dos 20 anos a 35 anos, seguidos de 39 que estão entre os 35 a 45 anos e apenas 07 graduados têm mais de 46 anos e 04 não informaram a idade. Tendo como base as reformas ocorridas no Estado brasileiro e em especial nas leis trabalhistas, esses ex-alunos ainda estarão em atividades docentes o suficiente para acompanhar quase três gerações de jovens até à chegada da aposentadoria.

O quadro docente jovem, significa a necessidade do Campus e do sistema de ensino local investir de forma arrojada na formação continuada de seus egressos, para que os mesmos continuem a desenvolver um conjunto de competências, como a criatividade, relacionamento interpessoal, iniciativas de trabalhos, projetos pedagógicos que aproximem a escola da comunidade e seu entorno. Esses egressos jovens são oriundos em sua maioria das turmas que

funcionam em modalidade regular, nas quais o exame vestibular selecionou alunos não só da rede de ensino e sim pessoas que tinham concluído recentemente o ensino médio o que é inverso das primeiras turmas, nos quais os alunos haviam encerrado o antigo 2º grau há mais de 15 anos.

B) Quanto à faixa Etária

Gráfico 4: Faixa Etária



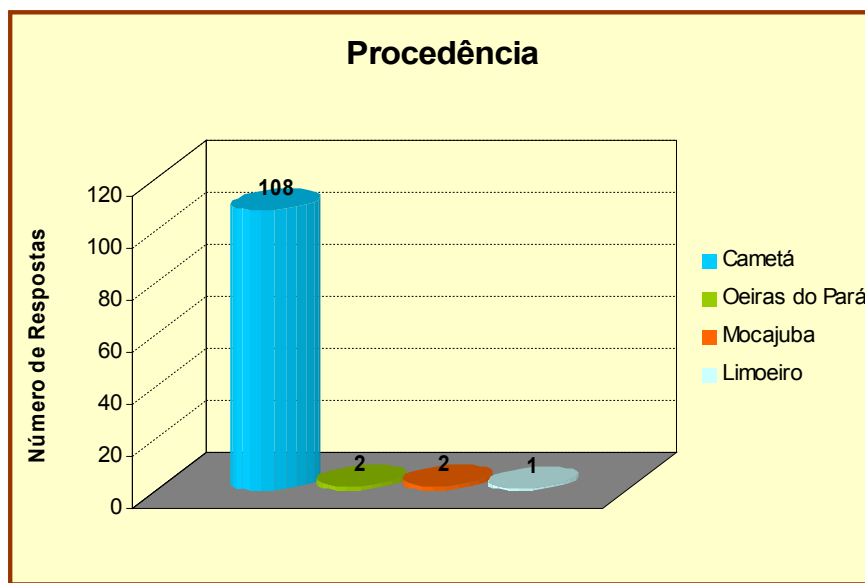
O Campus do Tocantins abrange quatro municípios da região tocantina: Cametá (município-pólo), Oeiras do Pará, Mocajuba e Limoeiro do Ajurú. O gráfico 05 representa a procedência dos egressos, a cidade de nascimento. Informa-se que esses egressos, originários de outros municípios da região, atualmente trabalham e vivem no município de Cametá.

A área de abrangência do Campus do Tocantins em Cametá atende os municípios de Cametá (Pólo), Limoeiro do Ajurú, Baião, Tukurui, Oeiras do Pará, Bagre e Mocajuba. Para o estudo efetuado incluíram-se egressos do Campus vinculados ao mundo do trabalho local. O estudo apresenta egressos que migraram de seus municípios, estimulados pelo concurso público realizado pela secretaria municipal de educação em Cametá, ou pela possibilidade de emprego que abriu naquele município estimulado por

outra orientação política que pela primeira vez ocorreu no município. O gráfico 5 apresenta os egressos a partir da sua cidade de origem.

C) Egressos segundo a Cidade de Origem

Gráfico 5: Cidade de Nascimento



D) Egressos e a formação dos pais

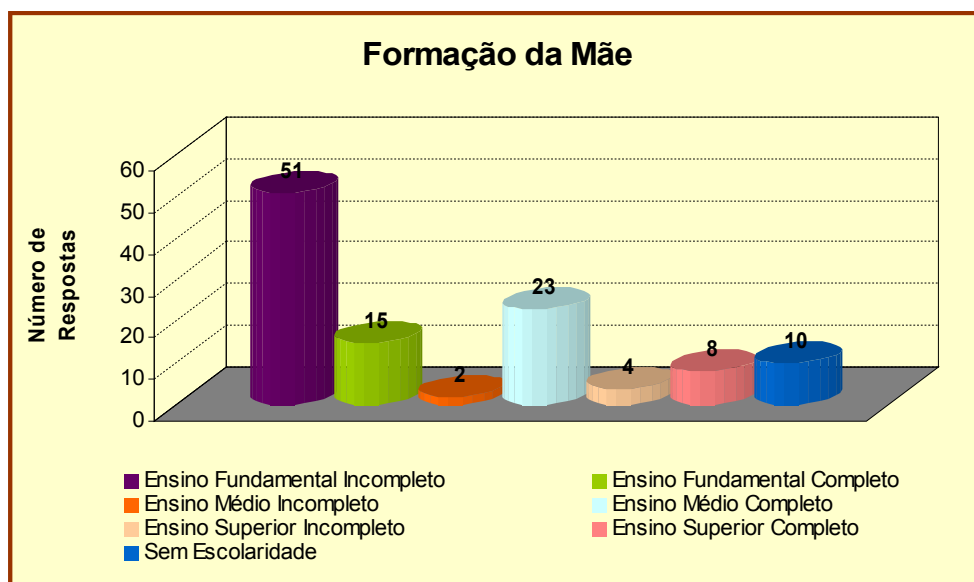
d.1 Quanto à formação da mãe

O gráfico 6 indica o nível de escolaridade das genitoras dos egressos, onde 51 delas têm o ensino fundamental incompleto, o que significa, no interior da Amazônia brasileira, ter no máximo três anos de escolaridade. 15 mães têm o ensino fundamental completo, duas não concluíram o ensino fundamental, 23 concluíram o ensino médio, estando aptas a concorrer a uma das vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior, 04 mães estão concluindo o ensino superior e 7 são licenciadas.

Em uma análise detalhada do questionário respondido pelos filhos (levando em consideração a idade das mesmas e a sua procedência) observa-se que é possível que as mesmas sejam egressas da política de Interiorização, uma vez que há 21 anos atrás não existia instituição superior além da UFPA no interior da Amazônia, e as primeiras vagas

ofertadas formaram turmas com presença majoritária de professores (as) da rede pública local. Destaca-se que 10 egressos tem mães que não tiveram acesso à escola.

Gráfico 6: Formação da Mãe



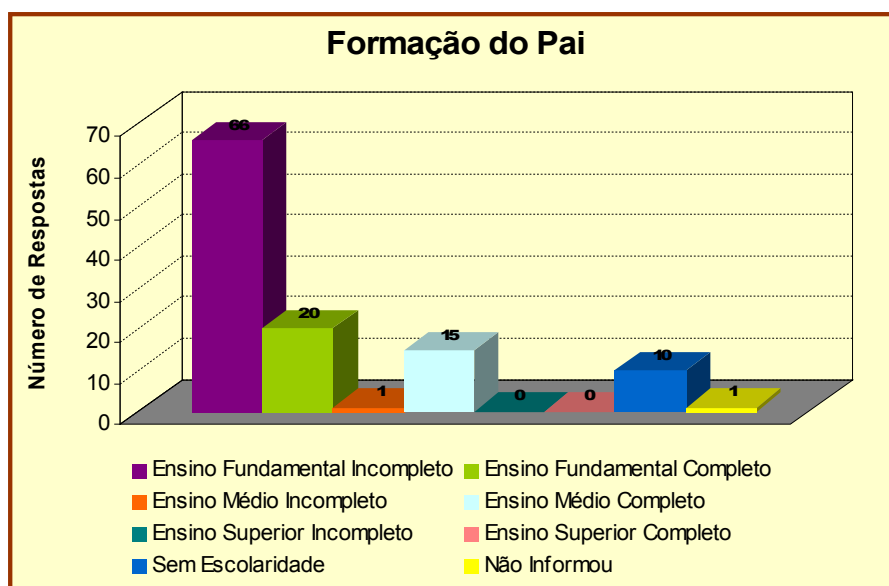
O gráfico acima contraria a concepção tradicional de que os filhos seguem a mesma linhagem cultural e profissional dos pais. Tal cenário é uma demonstração de que onde existem políticas públicas voltadas para a população carente, o quadro tende a ser modificado. Raramente filhos de pais sem escolarização, camponeses que sobrevivem lavrando a terra, pescadores ou operários conseguem chegar a uma Universidade pública sem a presença de instituições públicas. A esse respeito observa Gonçalves ao analisar a inserção profissional dos diplomados da Universidade do Minho:

Pelo que a sociologia propicia prever, afigura-se legítimo esperar que exista uma relação, mais ou menos intensa, entre o grau de instrução dos pais e a “carreira” dos filhos. A própria experiência alimenta essa expectativa. Em função do capital escolar das famílias, assim se definem, sedimentam e cristalizam as disposições e as orientações dos filhos, tão decisivas para as suas escolhas e os seus desempenhos futuros (GONÇALVES, 2001, p. 65).

d.2 Formação do Pai

No que concerne à formação dos genitores dos egressos, os resultados evidenciam algumas matizes em relação às genitoras. O gráfico 7 apresenta um número maior de pais (66) que mães com ensino fundamental incompleto. Mais pais (20) que mães concluíram o ensino fundamental, 15 possuem o ensino médio completo e nenhum deles sequer chegou às portas da Universidade como aluno. O gráfico também sinaliza que 10 não tiveram acesso à escola e que apenas um (a) egresso não informou a escolaridade do seu pai.

Gráfico 7: Formação do Pai



Os cenários visualizados nos gráficos acima contradizem as análises educacionais tradicionais que imputam a carreira profissional à linhagem de família, a aptidões inata ou vocações. Essas concepções foram contestadas na sociologia da educação por Bourdieu, o qual, por intermédio de farta produção acadêmica, na qual desenvolveu categorias importantes como a de reprodução, confirma que o sistema de ensino reproduz a desigualdade social. Sobre o inatismo, sucesso ou insucesso escolar, um de seus importantes trabalhos na sociologia da avaliação chama-se: “*Categorias do juízo professoral*”, construído em parceria com Monique de Saint-Martin, no qual os autores desnudam os critérios imbuídos de valor no processo de avaliação escolar.

No trabalho acima citado, Bourdieu e Saint-Martin (1998) demonstram como o critério de avaliação do sistema de ensino na França, atribui valorização à articulação família e conhecimento, usando critérios como o de desembaraço, comportamento dos alunos, características essas, segundo os autores, ligadas à origem social e familiar dos alunos.⁶⁵ A contribuição, de Bourdieu na sociologia da educação, com esse trabalho foi o de se contrapor a concepção de que o indivíduo nasce predestinado ou com vocação para determinada carreira, ou a de que alunos das classes menos favorecidas não têm sucesso escolar por serem filhos de pais sem escolarização, portanto, sem capital cultural⁶⁶. A reflexão que os autores fazem do documento objeto de análise é que a nota ou conceito atribuído pelo professor expressa valores, como os critérios adotados na ficha do professor parisiense analisada por Bourdieu onde o mesmo percebe que,

As alunas provenientes das classes médias (que constituem mais da metade do grupo das notas situadas entre 7,5 e 10, e que são totalmente ausentes do grupo reduzido das notas superiores a 12) são o objeto privilegiado dos julgamentos negativos- e dos mais negativos entre eles, tais como bobo, servil ou vulgar (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 1998.p, 191).

Os egressos da Política de Interiorização em Cametá filhos de pescadores, camponeses, professores das séries iniciais foram formados dentro de uma política inclusiva, em que a maioria de seus professores tinha compromisso com a implantação e consolidação da Universidade no interior da Amazônia, com objetivo de dar formação de ensino superior de forma rigorosa, mas sem preconceitos de classe ao homem e mulher do campo.

A eficácia da Política e o caráter social desta reside no fato de, primeiro, os egressos pertencerem a classe menos favorecida e a partir da ação da Interiorização da UFPA terem obtido sucesso, isto é, a conquista do diploma de um curso universitário, transformando-se na primeira geração de universitários de origem humilde no município de Cametá.

Segundo, é mínima a evasão e repetência no Campus do Tocantins em Cametá, apesar das dificuldades enfrentadas, o aluno do projeto de Interiorização tem clareza que essa

⁶⁵Bourdieu e Saint Martin neste estudo partem da análise das fichas individuais das alunas mantidas por um professor durante 04 anos: nelas estão implícitas detalhadamente seu critério de julgamento. Nas referidas fichas constam: nascimento, nome, profissão e endereço dos pais, o capital cultural herdado que podem ser (pobre, bobo, sem brilho, medíocre, interessante, culto, organizado etc) seguido da nota.

⁶⁶Categoria criada por Bourdieu como hipótese explicativa para análise da desigualdade de desempenho escolar entre alunos oriundos de diferentes classes sociais. Melhores detalhes consultar Bourdieu em os três estados do Capital Cultural.

oportunidade é única, em virtude da impossibilidade de ordem financeira das famílias manterem seus filhos estudando em Belém, como afirma um dos egressos entrevistados,

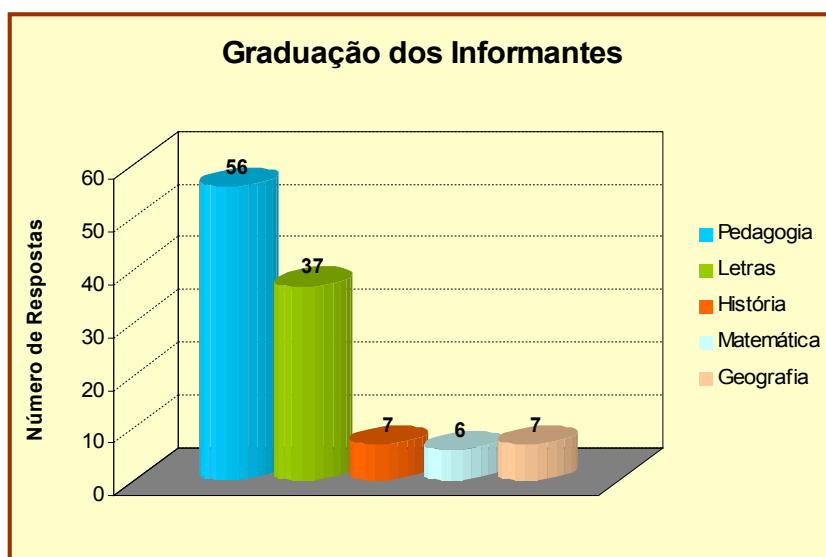
[...] Eu tenho o hábito de dizer e louvar o fato da universidade ter chegado até o interior que, caso contrário, eu não teria feito faculdade, até mesmo porque eu dependia exclusivamente dos meus pais na época e eu não tinha nada, meus pais eram lavradores e eu não tinha como me manter em Belém. Eu acho que a universidade deu esse passo primordial pra mim (Egresso3).

Alunos nessas condições vinham de pelo menos 03 municípios distintos para assistir aulas no Campus nas cinco licenciaturas ofertadas, representadas na amostra conforme o gráfico 05. Registrando-se que o Centro de Educação, desde a década de 70 do século passado, acumulou experiência em interiorizar o curso de Pedagogia, consolidando esse trabalho com a implementação dos Projetos Norte de Interiorização em 1986.

O CED ofertou cursos seja no regime intervalar como no regular. Esta particularidade justifica o maior número de egressos na amostra em função de ser o curso com maior número de turmas, seguido de Letras e Artes que manteve a mesma postura das direções do CED, ofertando cursos em caráter Intervalar e Permanente.

E) O Egresso e sua Graduação

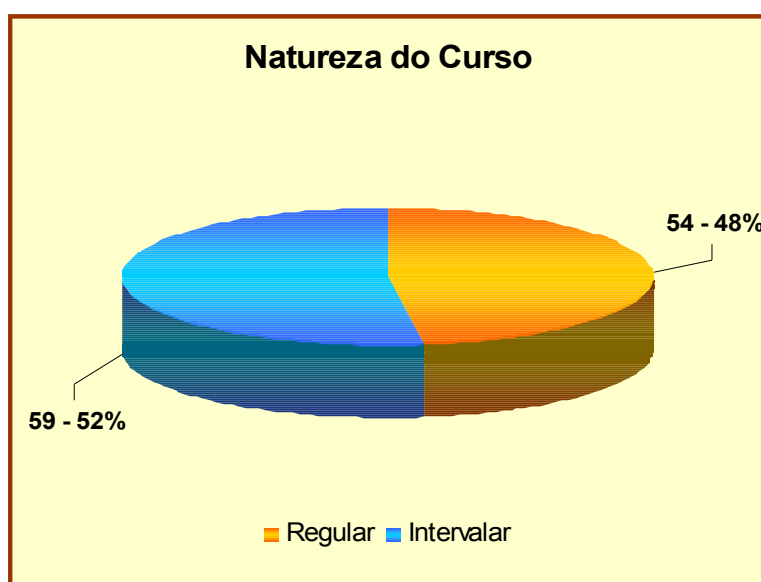
Gráfico 8: Graduação dos Informantes



A amostra tem representação de 59 egressos, oriundos dos cursos Intervalares, os quais foram geridos pelos colegiados em Belém do Pará, no qual ministravam aulas docentes do Campus de Belém, uma vez que não havia quadro de professores no próprio local de funcionamento dos *Campi*. Destaca-se que os professores ministravam aulas no período de recesso de suas aulas em Belém, recebendo diárias, passagens e pagamento (bolsa) independente de seus vencimentos, configurando-se como salário extra. A amostra também registra 54 egressos de cursos regulares (Letras e Pedagogia) que funcionam diariamente com caráter semestral, que é o regime acadêmico que vigora na UFPA.

F) O Egresso e a Modalidade do Curso

Gráfico 9: Natureza do Curso



Conforme o gráfico 10, 90 egressos haviam ingressados na UFPA no período de 1987 a 1993 e 23 no período de 1994 a 2000. Esse gráfico é importante para análise comparativa com o gráfico 11, pelo fato de demonstrar que o aluno da Interiorização da UFPA conclui o curso (mesmo currículo da capital) no período hábil, em média 04 ou 05 anos, apesar das várias greves de funcionários e docentes das IFES, do ambiente de aula adverso em virtude da precária infraestrutura, do reduzido quadro docente e da rotatividade de coordenadores.

As greves chegaram a paralisar as atividades docente e técnico-administrativa em até 03 meses, afetando diretamente os cursos que funcionam em sistema regular. Registra-se um outro fator de retenção dos alunos do curso de Pedagogia por quase 03 anos, para complementação pedagógica, trata-se da reestruturação curricular efetivada no referido curso.

G) O Egresso e o ano de Ingresso e Conclusão do curso

Gráfico 10: Ano de Ingresso na UFPA

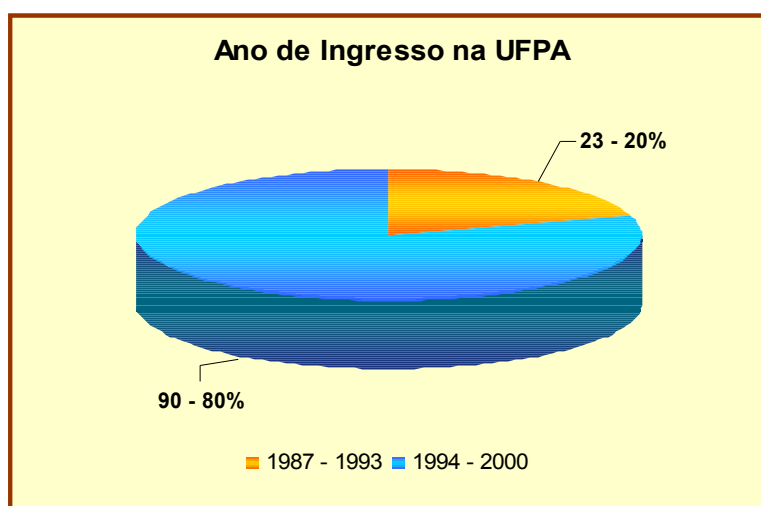
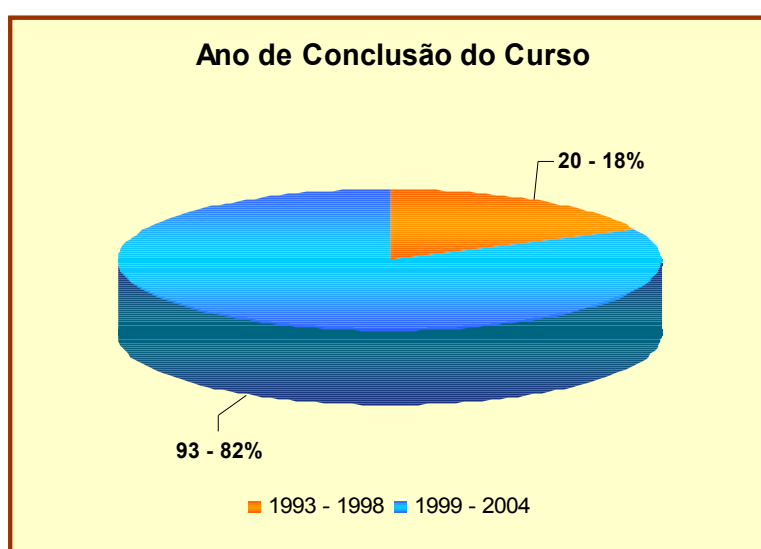


Gráfico 11: Ano de Conclusão de Curso



Concluída a licenciatura, evidencia-se um corte na relação dos egressos com a Universidade, uma nova trajetória se apresenta, a peleja contra a rotina no cotidiano docente, sem contar mais com a convivência do espaço acadêmico onde eram socializados os problemas de ordem metodológica, estratégias de ensino para manter os alunos na escola, seleção de recursos didáticos. Tal convivência ficou para trás a partir da formatura.

A formação continuada, seja por intermédio de mini cursos ou cursos de especialização e mestrado, é uma forma de manter, revigorar e reelaborar as experiências pedagógicas adquiridas, quer seja nas escolas quer na Universidade. O gráfico 12 demonstra a necessidade da educação continuada em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, uma vez que dos 113 egressos a maioria (52) não possui especialização, 49 concluíram especialização na própria UFPA⁶⁷. Registra-se que o Campus já ofertou especialização em Educação e Meio Ambiente e Literatura Textual, e que 12 egressos cursaram especialização em outras instituições.

A oferta da formação continuada deve ser uma iniciativa do Estado. No caso da Interiorização tal ação deveria ser em regime de cooperação com os empregadores, ou seja, as redes de ensino local, principalmente as Secretarias Municipal e Estadual de Ensino. Em análise dos Projetos Pedagógico (PPP) dos Cursos ofertados em Cametá, observa-se que o curso de pedagogia é o único que tem esse tema como um dos pressupostos básicos em sua proposta de reestruturação curricular⁶⁸:

Em contraposição à idéia de que cabe ao Estado a diminuição da sua esfera de atuação, o que implica em redução de competências e responsabilidades, defendemos um comprometimento deste com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o que significa responsabilizar esse mesmo Estado com os diversos tipos de educação escolar que se dá no País.

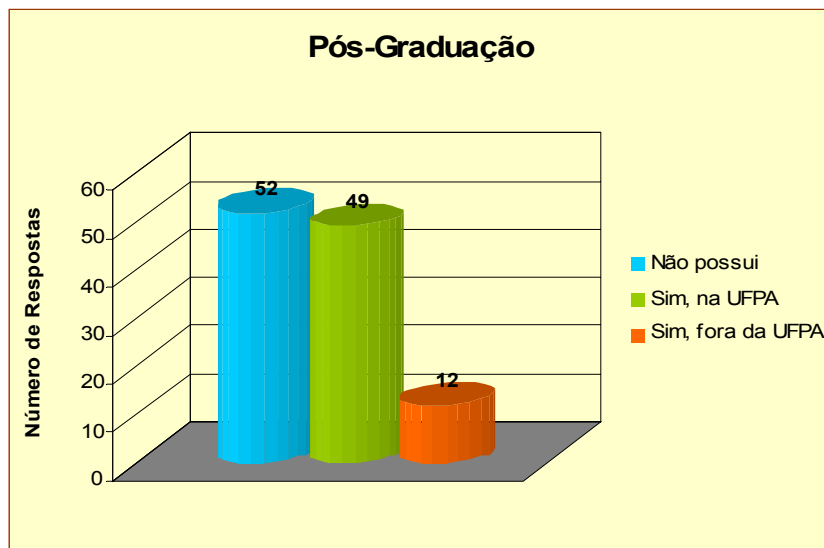
Não há como pensar no fortalecimento do ensino fundamental, e na formação de um novo trabalhador que se quer com maior capacidade de iniciativa, capaz de ser co-responsável nas atividades que desenvolve, sem que se estabeleça o compromisso com a formação do profissional que educa o trabalhador ou, numa perspectiva mais ampla, o cidadão (UFPA, 1999, p. 13).

⁶⁷ É importante destacar que existem 07 egressos que concluíram mestrado em Programas de pós graduação em Belém. 01 egresso de Matemática, 04 de Pedagogia, 02 de Letras Artes e 01 de história concluiu doutorado na PUC-SP.

⁶⁸ Atualmente o Colegiado de Geografia oferta cursos tendo como diretriz seu PP, neste consta preocupação com a formação continuada. Porém não chegou a ser aplicado as turmas no Campus de Cametá

H) O Egresso quanto a Formação Continuada

Gráfico 12: Pós-graduação

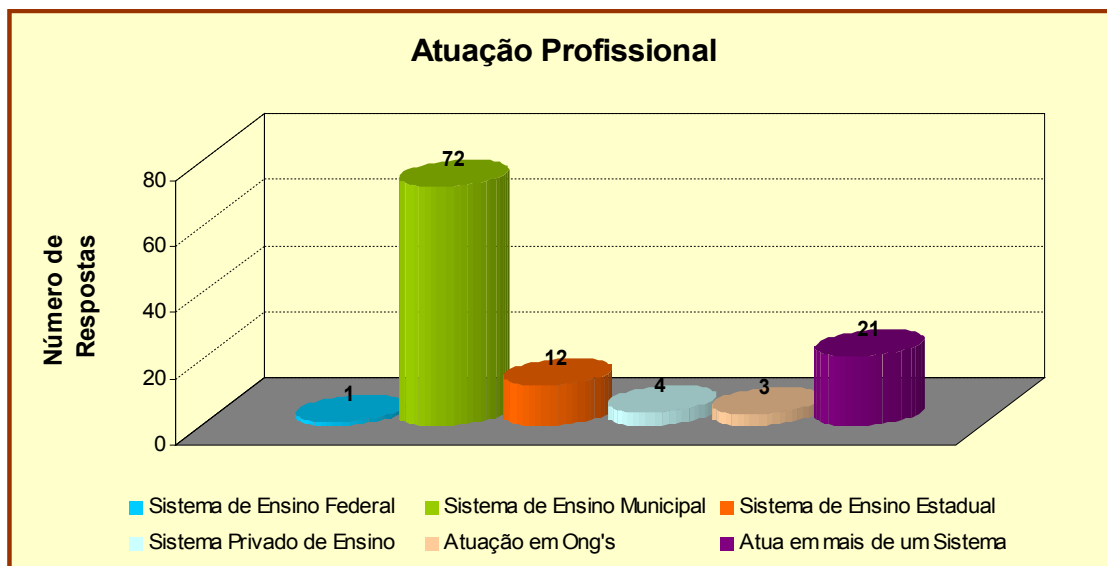


No que diz respeito à atuação profissional, verifica-se que o sistema municipal de ensino é o grande empregador, principalmente após o primeiro concurso realizado em 2002. Na amostra observa-se que 72 egressos têm vínculo com a secretaria municipal de ensino, e em segundo aparece o sistema estadual com 12 egressos. Informa-se que 21 egressos têm vínculo com o sistema municipal e estadual ou além das redes pública de ensino, trabalham na rede privada (que concentra 03 egressos) ou atuam em projetos no terceiro setor como as ONGs e na rede de ensino Federal, no caso o Campus da UFPA no município, tem absorvido egressos⁶⁹ como mostra o gráfico abaixo.

⁶⁹Vários egressos prestaram concurso público para professor efetivo em diversos Campi da UFPA, obtendo aprovação nos Campi de Abaetetuba, Belém e no do próprio município, Campus do Tocantins, para onde retornaram como docentes de nível superior dois egressos em concursos para efetivo e 3 substitutos com contratos temporários.

I) O Egresso quanto à formação profissional

Gráfico 13: Atuação Profissional

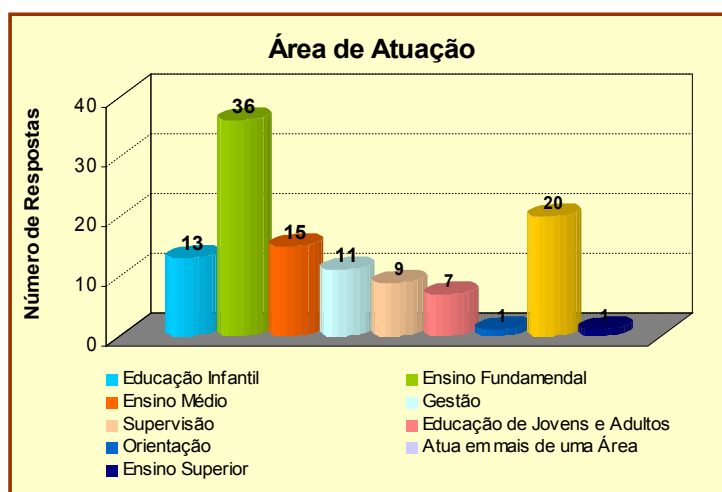


Uma constatação mais detalhada no gráfico 14, decorrente do quadro anterior, aponta que os egressos em sua maioria (36), estão exercendo a docência no ensino fundamental, 15 no Ensino Médio, e na Educação Infantil estão trabalhando 13 egressos com as crianças cametaenses. Na direção de escolas estão desenvolvendo a gestão 11 egressos e 09 no quadro técnico das escolas como supervisor e 01 como orientador escolar⁷⁰. Registra-se que 20 egressos atuam em mais de uma área, em sua maioria no ensino fundamental e médio.

⁷⁰ O curso de pedagogia, possuía um desenho curricular (resolução 1274/85 CONSEP) que possibilitava o aluno a graduar-se em Licenciatura plena em Pedagogia habilitação magistério (obrigatório), em seguida os mesmos se desejassem poderiam habilitar-se em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Escolar complementando ao currículo obrigatório de em média 3.300 horas mais 480 em administração ou 630 em supervisão. Em Cametá o Centro de Educação ofertou além do curso de pedagogia habilitação magistério, mais três habilitações (Administração, supervisão e orientação escolar).

J) O Egresso e sua área de atuação na educação

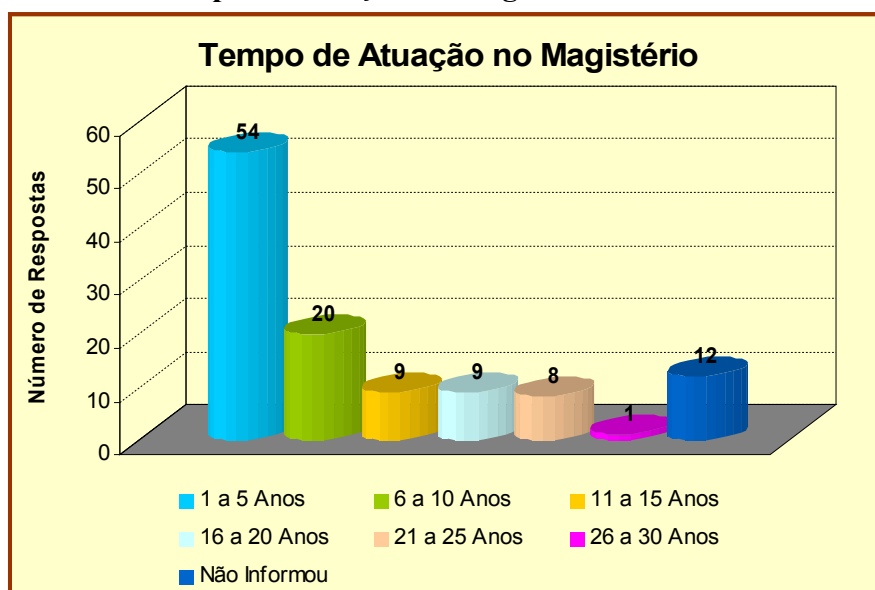
Gráfico 14: Área de Atuação



K) O Egresso e seu tempo de atuação na esfera educacional

A juventude dos informantes se reflete no tempo de atuação na educação. O gráfico 15 ilustra que 54 foram absorvidos recentemente no mundo do trabalho, exercendo a profissão entre 1 a 05 anos. Em um intervalo de 06 a 10 anos de trabalho encontram-se 20 egressos, entre 11 a 15 anos de trabalho encontram-se 09 ex-alunos e o mesmo número no período 16 a 20, estão trabalhando entre 21 a 25 anos, 08 egressos. Apenas 01 está na faixa dos 26 aos 30 anos e 12 não informaram.

Gráfico 15: Tempo de Atuação no Magistério



O tempo e a experiência são atributos valorizados no mundo do trabalho e contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais. Com a dinamicidade do tempo e mediatizados pelo mundo, pela realidade concreta, os seres humanos acumulam experiências, criam formas e estratégias dinâmicas de vivência e sobrevivência, os jovens aprendem com os velhos e estes com os jovens ensinam e aprendem, reaprendem, reelaboram seus aprendizados, o trabalho na escola e suas próprias vidas. Observa-se no gráfico a seguir que essa maioria de novos docentes, foi recebida por uma geração também significativa de docentes com certa maturidade no trabalho e na cultura escolar, carregando consigo as marcas dos sabores e dissabores de ser um(a) educador(a) rural. Como diz Paulo Freire, “neste processo histórico e dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade” (1977, p,76).

Acompanhando o esboço reflexivo desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho, onde defendeu-se que os Projetos Norte de Interiorização (I, II e III PNI) são uma Política e não Projeto, reafirma-se neste momento não tratar-se de uma questão de nomenclatura. Os referidos projetos têm origem no bojo do Estado, embora políticas sociais não sejam exclusivamente prerrogativas de ações estatais ou de governo.

Até os PNI não havia uma Política por parte do Estado brasileiro de expansão de cursos superiores, principalmente para o interior da região Amazônica com intuito de atender a camada mais carente da população. Houve um esforço por parte da pesquisadora em, antes de escolher o objeto, entender se o mesmo se tratava realmente de uma Política. No que diz respeito a essa dificuldade Draibe diz:

Entre as decisões prévias do avaliador, está a de identificar o recorte programático do seu objeto. Seria a política? Um ou mais programas, no interior de uma dada política? Um projeto? Teoricamente, pode se avaliar tudo, desde a mais restrita até a mais abrangente das políticas, contanto que se disponha dos recursos intelectuais, materiais e metodológicos para fazê-lo. Mas é sempre bom ter em mente que avaliações rigorosas de intervenções complexas e abrangentes são difíceis (DRAIBE, 2001: p,17).

Os projetos Norte de Interiorização, aqui denominados de Políticas de Interiorização das Licenciaturas das IFES da Amazônia, completaram 21 anos sem as instituições promotoras conhecerem a sua eficácia. O presente estudo, ao se propor avaliar a referida Política, não pretende conhecer seus resultados a partir de produtos e sim conhecer modificações, transformações de cunho pessoal, profissional, político e social proporcionado

pela mesma no município de Cametá. Aqui reside, apesar das dificuldades apontadas por Draibe, a originalidade do estudo.

A seção seguinte será destinada a conhecer a opinião sobre a política a partir daqueles que foram beneficiados pela mesma, dos quais o perfil aqui foi versado. O modelo analítico dos resultados será a partir da interpretação das opiniões oriundas das três dimensões já mencionadas da referida política. O que pensam os egressos sobre a formação recebida na Política de Interiorização? Quais as condições de funcionamento do mesmo? Qual a relação da Universidade com a comunidade? Tais informações serão neste momento conhecidas mantendo como elemento a somar na análise os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e o desenvolvimento curricular dos mesmos.

3.4 Dimensões da Política de Interiorização

3.4.1 Dimensão da Formação

Com essa dimensão, teve-se o objetivo de conhecer a opinião dos egressos relativa a várias facetas da formação recebida na Política de Interiorização da UFPA no Campus do Tocantins em especial o currículo e seus efeitos na vida profissional e cultural dos ex alunos.

A centralidade da Política de Interiorização das IES é a Formação do Educador, principalmente, no município estudo, onde não havia professores licenciados antes da implantação do Campus. É sabido que não basta só a formação para transformar o sistema educacional de um Município, Estado ou País, se no cotidiano docente a mesma não vier acompanhada de boas condições de trabalho, salário digno e um projeto pedagógico construído coletivamente pela escola e sua comunidade.

Não é admissível também oferecer uma formação tendo como base uma atuação docente em uma realidade utópica, apresentando teorias desvinculadas da prática pedagógica, quando se deve partir da realidade concreta, do trabalho docente. A escola brasileira inserida no projeto de modernidade encontra-se em crise, recebendo críticas sobre sua eficácia e qualidade técnica de seu corpo docente, ou seja a escola está sempre em julgamento, seja por parte dos alunos, seja dos pais que não têm condições de acompanhar a vida estudantil dos filhos.

Uma política de formação de professores eficaz deve estabelecer, como eixo central do processo de ensino, este cenário como componente curricular, sendo importante para o

sucesso de uma formação que a mesma não dicotomize teoria e prática. Destaca-se que Perrenoud já chamou a atenção para o modelo de formação adotado, que não leva em consideração a realidade concreta, problematizando uma escola utópica. Para este autor deve haver um equilíbrio entre realismo conservador e idealismo ingênuo.

Ao se posicionar por um realismo inovador, Perrenoud afirma que essa concepção encontraria por parte da pedagogia grandes impedimentos como: valores, corporativismo docente e o mais grave obstáculo, a ausência de instrumental conceitual para pensar a prática. Para este autor “ *ver a prática **tal como ela é**, mantendo as distâncias em relação às idealizações, pressupõe uma **teoria***” (PERRENOUD: 1993. P. 20). Para este autor, a formação de professores corre sério risco se não levar em consideração os seguintes eixos:

A prática entre rotina e improvisação regulada.

A transposição didática entre epistemologia e bricolagem.

Tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação (PERRENOUD: 1993. P. 20).

A) Os Egressos quanto à formação recebida

Ao passarmos para a análise do currículo que os formou, a pertinência dos Projetos Político Pedagógico e a capacidade docente no desenvolvimento da política de Interiorização ao ministrarem as disciplinas do desenho curricular. Os resultados dessa pesquisa revelam que:

Por intermédio do gráfico 16 demonstra-se o *nível de satisfação dos egressos com a formação recebida no Campus de Cametá*. Pelas respostas analisadas, acredita-se na possibilidade de na gestão do currículo os docentes terem combinado alguns dos eixos anteriormente citados, principalmente o primeiro, ao trazer para sala de aula do Campus elementos da rotina escolar que Perrenoud de forma lúcida problematiza como:

- Que respostas os docentes devem dar diante de situações como as frágeis condições de trabalho, o pouco avanço escolar dos alunos? São situações em que o professor, por mais experiente que seja, pode não conseguir encontrar saídas como:

- De que maneira captar a atenção dos alunos;

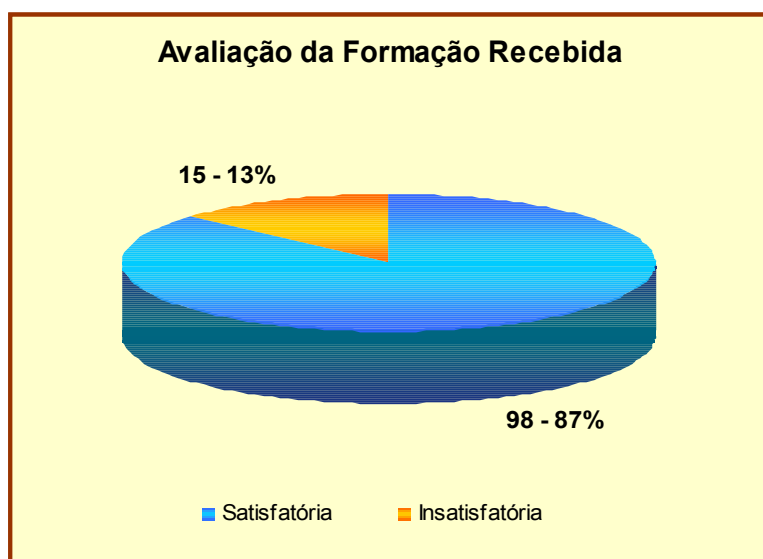
- Como identificar uma possibilidade de erro nos alunos (PERRENOUD: 1993. p. 22).

Os resultados da análise dos dados deste estudo, apontam para que existe possibilidade deste cotidiano comum nas escolas, que exige muita cautela e formação por parte de todos aqueles que atuam no magistério, ter servido como referência no desenvolvimento do conteúdo programático das disciplinas, por parte do corpo docente responsável pela formação dos egressos. Tal hipótese explicativa se sustenta nas atividades significativas na formação dos mesmos, apontadas em suas respostas como a do egresso abaixo:

“Contribuiu no sentido de proporcionar subsídios teóricos para vivenciar na escola. Os conhecimentos me deram uma ampla visão daquilo que é vivenciado na escola. Depois de graduado consigo visualizar as coisas na escola com mais precisão” (Questionário 46).

Quando os egressos foram questionados sobre a *formação recebida na UFPA-Campus de Cametá*, 98 deles responderam que foi satisfatória, conforme o gráfico 16 indica, e 15 egressos referiram que receberam uma formação insatisfatória. Para a maioria, a formação recebida é refletida nos conhecimentos adquiridos que propiciou articulação com a prática exercida na sua docência, as perspectivas profissionais com a inclusão destes licenciados no mundo do trabalho, onde a partir do diploma sentem-se mais seguros e com domínio de conteúdo nas disciplinas ministradas.

Gráfico 16: Avaliação da Formação Recebida



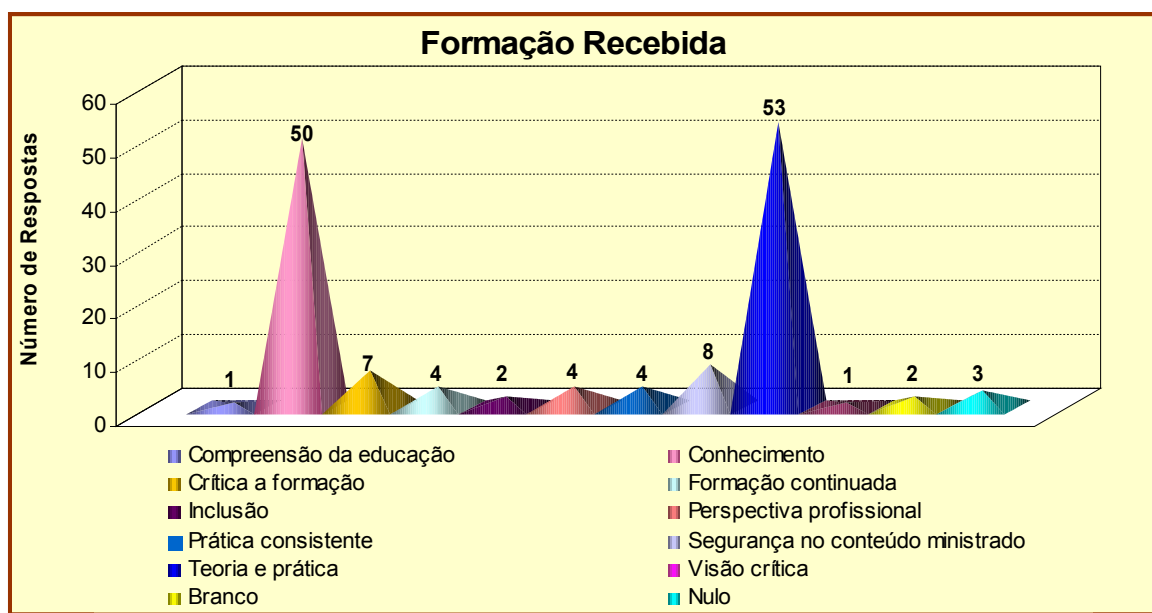
Os egressos justificaram seu grau de satisfação nas respostas abertas do questionário, onde as categorias mais frequentes são as de conhecimento, presente em 53 respostas, nas quais os egressos apontam que a chegada da Universidade no interior e o acesso dos mesmos a ela, proporcionou-lhes acúmulo de conhecimentos científicos ou teorias que contribuíram significativamente na vida pessoal e profissional dos mesmos. As manifestações dos egressos abaixo reforçam a imagem refletida no gráfico 17.

“ Contribuiu muito para minha formação, pois durante o ensino médio, não tive a oportunidade de adquirir conhecimentos, hoje vejo as coisas com um novo olhar, novos horizontes se abriram em relação a minha formação” (Questionário 12).

“Sim. Principalmente no que tange a absorção de conhecimentos gramaticais subsidiados pela linguística”. (Questionário 78).

“...pelo fato de ter me proporcionado conhecimento, uma visão mais crítica e consciente da realidade política, econômica, social e cultural”. (Questionário 103).

Gráfico 17: Formação Recebida



Em análise do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia e Letras e Artes, observa-se grande preocupação com a construção do conhecimento no processo ensino aprendizagem. Registra-se que na proposta pedagógica do curso de Pedagogia essa categoria aparece com uma frequência de 44 vezes em um documento de 33 páginas.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia assinala em seu projeto que a identidade do pedagogo está para além da competência do referido profissional, o que

significa adquirir conhecimentos e domínio de conceitos técnicos e pedagógicos, específicos de uma determinada disciplina ou área de atuação, assim como o exercício do trabalho coletivo. Desta forma o referido projeto fala da necessidade de,

[...] criar condições para o trabalho partilhado entre alunos e professores e entre os próprios professores, o que exige pensar a eliminação das barreiras das disciplinas sem, no entanto, perder a especificidade das áreas do conhecimento. A eliminação das divisões entre as disciplinas permite que os conhecimentos específicos sejam trabalhados de diferentes formas, buscando-se novos articuladores - temas norteadores - fundados em temáticas emergentes que partem das necessidades colocadas pela prática social. (1999:p. 20)

Os conhecimentos adquiridos ou construídos no decorrer dos cursos, parecem manter unicidade com a prática pedagógica no interior das escolas ou manifestas no cotidiano de vida dos mesmos. Teoria e prática é a categoria mais positiva e frequente nas respostas analisadas; nela os egressos não só confirmam estarem satisfeitos com a formação recebida como confirmam que lhes deu mais segurança no conteúdo ministrado, como a manifestação abaixo sugere:

“ Contribuiu por me tornar uma pessoa mais confiante e desse modo aplicar vários métodos aprendidos na academia, como a prática de leitura e escrita” (Questionário 109)

“ Os conhecimentos adquiridos na academia tem contribuído bastante com a minha prática no cotidiano escolar, uma vez que os conhecimentos teóricos vem associar a prática e as problemáticas escolares presentes. (Questionário 109).

Para Freire a abertura de consciência do indivíduo é condição primordial para que este venha a ter conhecimento de algo, o homem é modificado na medida em que o mundo se faz presente na sua consciência transformando-a. Segundo Damke,

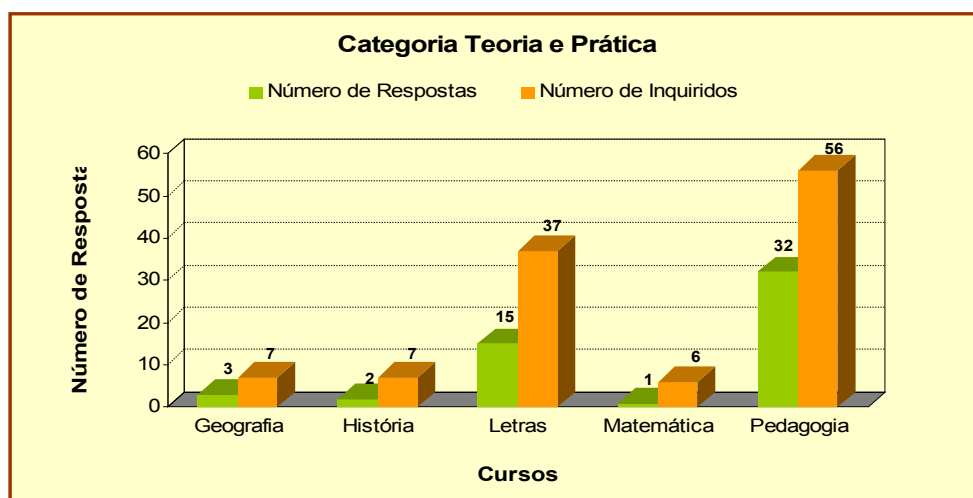
[...]o conhecimento, por si, dá ao objeto cognoscível um novo modo de ser. Novo, porém, só na consciência humana, não na realidade. O mundo exterior não muda somente pelo fato de que nós o conhecemos. Nós é que mudamos pelo fato de tê-lo conhecido (1995, p. 62).

Só o conhecimento não é suficiente para empreender modificações na realidade. Este deverá estar imbricado a uma ação transformadora, sendo nesta concepção que reside o esforço de, neste estudo, as categorias terem sido analisadas em seu conjunto e de forma

muitas vezes entrelaçadas, tentando fugir de uma análise linear. Entende-se que as categorias que, no processo de análise dos dados, brotaram livremente como as ondas de um rio não poderão estar aprisionadas em suas próprias margens⁷¹, seguindo um modelo rígido de análise. Quando Freire definiu alfabetização como “leitura não só da palavra mas também do mundo”, estava lançando para a humanidade uma metodologia de análise do processo de aquisição do conhecimento e do papel do educador e do educando no referido contexto, mediatizados pela prática pedagógica, o que significa que a teoria é uma dimensão da prática e vice versa.

Os gráficos abaixo assinalam a intensidade de egressos por curso, quando responderam como a teoria e prática encontraram unicidade no seu trabalho docente. Dos 113 inquiridos, em 90 respostas as categorias visualizadas abaixo, aparecem de forma intensiva nos cursos à exceção dos egressos do curso de Matemática. Informa-se que os gráficos de coloração Laranja representam o total de egressos que responderam o questionário por curso e o verde o total de respostas onde aparece a categoria teoria e prática.

Gráfico 18: Categoria Teoria e Prática



Em análise dos PPP de Letras e Artes, observa-se o cuidado de na formação de seus licenciados apresentar no final do curso um perfil de educador cujo conhecimento ou a

⁷¹Registra-se que o Rio Tocantins que banha a cidade de Cametá quando se enfurece, derruba suas próprias margens, essa revolta com a sua própria natureza fez com que o mesmo por intermédio da erosão derrubasse até o momento várias ruas da frente da cidade, deixando poucos vestígios dos casarões revestidos de azulejos portugueses.

teoria adquirida na formação leve em consideração a subjetividade do educando, mas que também aponte perspectivas práticas para atender as demandas do mundo do trabalho:

A realidade atual mostra-nos um mercado de trabalho que não mais se satisfaz em apenas receber graduados, meros transmissores dos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica. Ao contrário, necessita cada vez mais de profissionais competentes e aptos a enfrentar os desafios da educação em um país em que o uso eficaz da linguagem é condição primeira para a formação de cidadãos conscientes e preparados, prontos a se posicionar de modo crítico face à evolução do instrumental teórico em sua área de atuação. (UFPA, 1993, p. 01).

O curso de Letras e Artes é um curso que passou por reformulação curricular, sistematizando sua concepção de homem, sociedade e cultura no seu Projeto Pedagógico, o que não existia como documento formal na implantação da Interiorização. Mas as intenções não só deste curso como a dos demais eram expressas e percebidas pelos alunos no desenvolvimentos das disciplinas. Observa-se claramente as categorias aqui analisadas interligadas no olhar retrospectivo do currículo do curso na voz de um dos entrevistados:

“Olha, eu olhando pro currículo hoje, de letras, eu acho que ele era muito tecnicista, ele não levava o indivíduo pra uma dimensão política da forma como ele estava estruturado. Graças a Deus eu tive a felicidade de pegar professores que mesmo com aquele currículo conseguiu ultrapassar aquela questão tecnicista: isso é fonema, isso é morfema, que conseguiram fazer reflexões de ordem política sobre linguagem, sobre comunidades, sobre o meio social, a gente conseguiu fazer uma relação do conteúdo com a comunidade”. (Egresso 2).

Nesta pesquisa as críticas negativas, mesmos que mínimas, serão consideradas, uma vez que, não só a quantidade mas a qualidade das informações são elementos importantes, para melhorar e reelaborar a política de formação ofertada pela UFPA no município de Cametá.

Encontrou-se 13% de Egressos que quando inquirido se a formação recebida na Interiorização contribuiu com sua prática pedagógica, responde que apesar da formação recebida ter contribuído, esta apresentou debilidade.

Os 13% de Egressos expressaram críticas ao não cumprimento da carga horária em Prática de Ensino, uma das disciplinas fundamentais do desenho curricular dos cursos, o

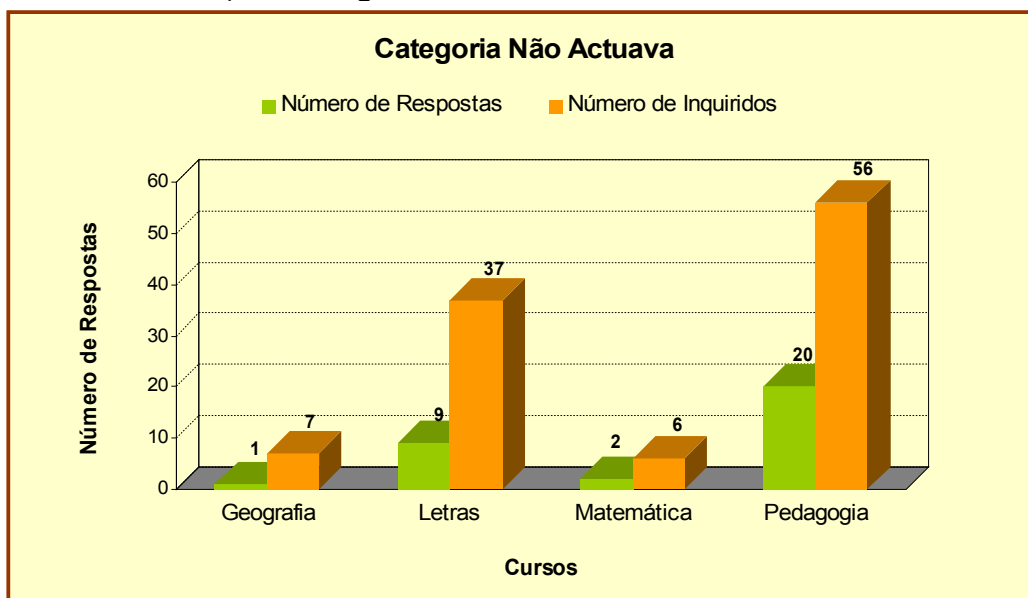
mesmo neste espaço, repete o que no primeiro capítulo deste estudo os coordenadores apresentaram como um dos obstáculos em sua administração.

A labuta com professores que se apresentavam no Campus com diárias e passagens para trabalhar determinado período e na metade davam por encerrado seus trabalhos, é uma dificuldade vivenciada não apenas no Campus da Universidade em Cametá, e que deve ser combatida, em nome da qualidade do ensino e da responsabilidade com o erário público, para que daqui a 21 anos não se encontre depoimentos como este que apesar de ver a formação como satisfatória apresenta suas críticas; “*Sim. Por um imenso esforço da minha pessoa, já que as práticas de ensino, se resumiram em poucos dias de aula*” (Questionário 86).

As críticas não resumiram apenas a carga horária, foi visualizado por essa parcela mínima de egressos que avaliam a formação recebida com ressalvas, esses ressaltam a qualificação do corpo docente, indicando claramente que a formação precisa ser aprimorada “*Positivo: Tudo que aprendemos é válido, Negativo: Falta de qualificação de alguns profissionais, simplesmente especilização*”(Questionário 25) ou “*Sim, seria equívoco dizer que não, más acho que teria muito a melhorar*” (Questionário94).

B) Modificações ocorridas na prática docente dos Egressos após a Formação recebida na Interiorização da UFPA em Cametá.

Quando os egressos foram inquiridos a responder à questão. Caso você tenha atuado no magistério antes de ingressar na UFPA, que modificações ocorreram na sua prática docente após a graduação? Observou-se que 32 foram inseridos no magistério após a formação recebida, ou seja, não exerciam a profissão, o que dificultou apontar modificações. Registra-se em seguida que 25 Egressos deixaram a referida questão em branco. Segue o gráfico detalhado da situação por cursos dos Egressos que não estavam inseridos no mundo do trabalho antes da diplomação.

Gráfico 19: Atuação no Magistério

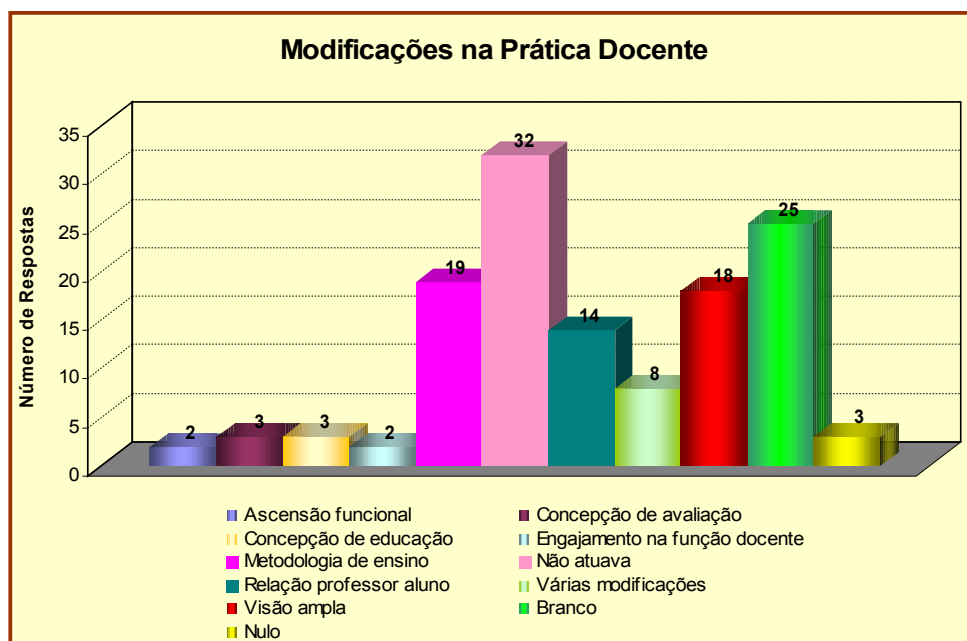
Entre os 25 egressos que deixaram a questão em branco estão incluídos os lotados nas escolas ou na secretaria de educação, em funções técnicas e administrativas como gestor de escolas, supervisor e orientador escolar. Aqui, localiza-se uma falha no questionário, o fato de o mesmo indagar sobre “...*que modificações ocorreram na sua prática docente após a graduação? Como se todos estivessem atuando apenas em sala de aula e não nas funções técnicas e pedagógicas oferecidas pelo sistema de ensino.*”

O gráfico 20 apresenta um cenário onde os egressos informam que a principal mudança em sua prática docente foi na metodologia de ensino, na visão ampla do sistema educacional proporcionada após a formação, que aparece como a segunda categoria mais frequente, assim como na sua relação com o aluno, conforme as manifestações abaixo:

“ 1º na concepção de ensino aprendizagem, metodologia, avaliação, relação professor aluno e a compreensão maior de como se aprende” (Questionário 13)

“ A convivência com colegas e alunos, o entendimento do comportamento pessoal do aluno por conta de diferentes realidades fez com que eu refletisse melhor as minhas ações em relação à prática pedagógica de forma geral.. (Questionário 44)

“ As modificações foram muitas, antes do meu ingresso na UFPA, não tinha conhecimentos suficientes para saber como lidar e práticas para atuar em sala de aula. Após, tudo mudou, obtive uma visão mais ampla, que me ajudaram a melhorar a minha atuação” (Questionário 53)

Gráfico 20: Modificação na Prática Docente

As modificações ocorridas foram possíveis por que esses egressos mudaram a concepção que tinham de educação, fazendo com que a mesma repercutisse de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, proporcionando qualidade no processo de elaboração do conhecimento, em um município majoritariamente formado por pessoas de baixo poder aquisitivo.

A presença em uma escola de egressos que superaram uma prática antiga, reelaborando-a com componentes novos, significa que os conhecimentos por eles e seus alunos elaborados instrumentaliza-os a incidir sobre a escola, o município, a região a própria cidadania. O repensar a prática é, segundo Paulo Freire (1997) a melhor maneira de pensar certo, porque possibilita uma reflexão crítica dos saberes produzidos até o momento em questão. Nesse sentido a Universidade foi um espaço importante para essa reelaboração:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 1997, p. 43).

Estes resultados ao longo do capítulo vão revelando a validade da formação recebida e o caráter social da Política expressa nos I, II e III PNI há 21 anos atrás, quando registrou de forma arrojada o objetivo de reverter não só o quadro de professores leigos, mas sim, formar educadores comprometidos com uma educação voltada para as necessidades do homem amazônico.

C) Ampliação do universo cultural dos Egressos após a Formação recebida na Interiorização da UFPA em Cametá.

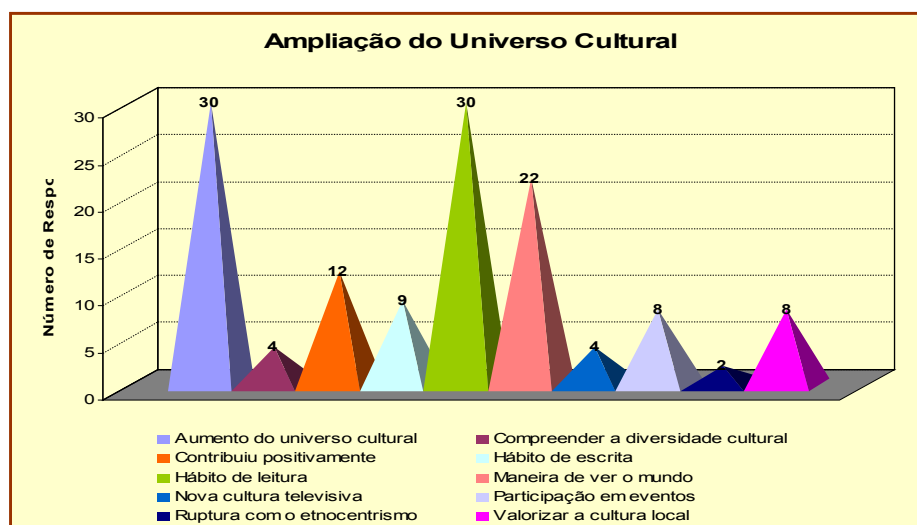
Convidados os egressos a informar *se a formação adquirida na UFPA- Cametá contribuiu na ampliação de seu universo cultural*, os mesmos responderam positivamente, apontando hábitos que adquiriram após a formação recebida como o de leitura:

“..Hoje as leituras que faço seguem o máximo de informações possíveis. Assim como questiono as informações que não concordo....sempre faço leituras com olhar crítico ” (Questionário 11).

“ Sim, uma contribuição significativa que proporcionou foi o hábito de leitura....e também da escrita” (Questionário 12).

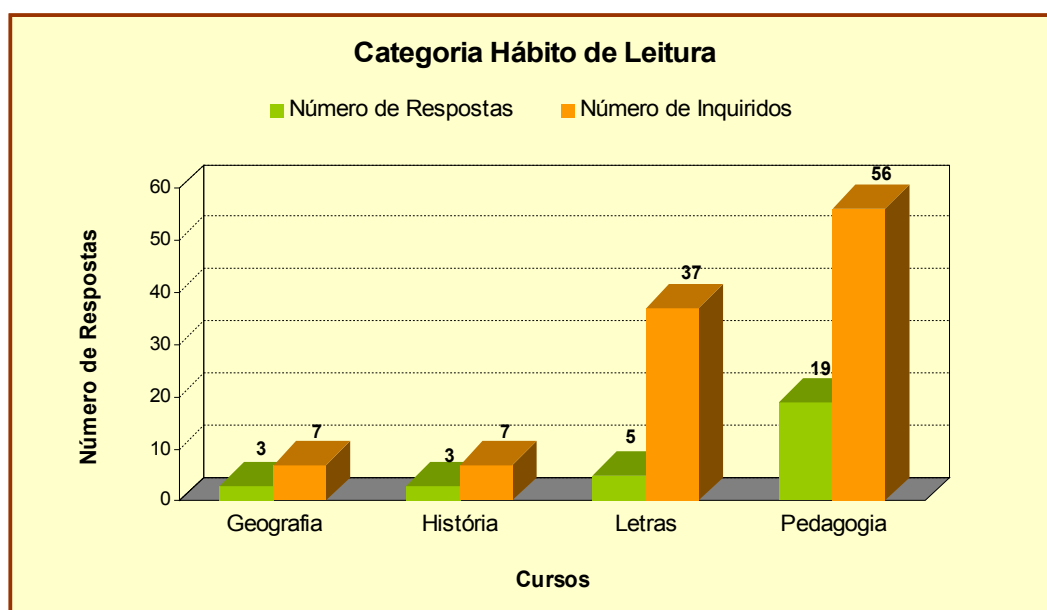
“ passei a ler mais livros dos mais diversificados assuntos assim como passei a escrever mais e elaborar textos entre outros” (Questionário 110)

Gráfico 21: Ampliação do Universo Cultural



Percebe-se, nos depoimentos, que as presenças da criticidade no ato de ler, da atitude de entranhamento seja em um texto como no contexto, repercutem-se na postura de quem por intermédio da leitura interroga o mundo e sua própria existência, o gráfico 22 informa por curso que o hábito de leitura dos egressos ampliou após a formação recebida. Informa-se que a cor laranja representa o total de egressos que responderam o questionário por curso e a cor verde o número de respostas.

Gráfico 22: Categoria Hábito de Leitura



Segundo os egressos a reflexão crítica por intermédio da leitura os ajudou modificando a maneira do que eles denominam de 'ver o mundo'⁷². Os diplomados afirmam que passaram a valorizar a sua própria cultura, antes se sentiam inferiorizados na condição de interioranos, por se manifestarem de forma diversa, de falar diferente:

contribuiu a maioria das coisas que eu vi, por exemplo, na área da lingüística, me ajudaram a quebrar qualquer pensamento de preconceito em

⁷² Pela análise das respostas, é possível deduzir que mudar a maneira de “ver o mundo” signifique que o acúmulo de conhecimento adquirido na formação, instrumentalizou e capacitou a análise política, social e econômica da educação e da cultura, do município, da região e do país. Foi acrescentado a criticidade e o redimensionar do olhar à sociedade, ao homem e a mulher como componentes importantes no processo de construção de uma sociedade cidadã.

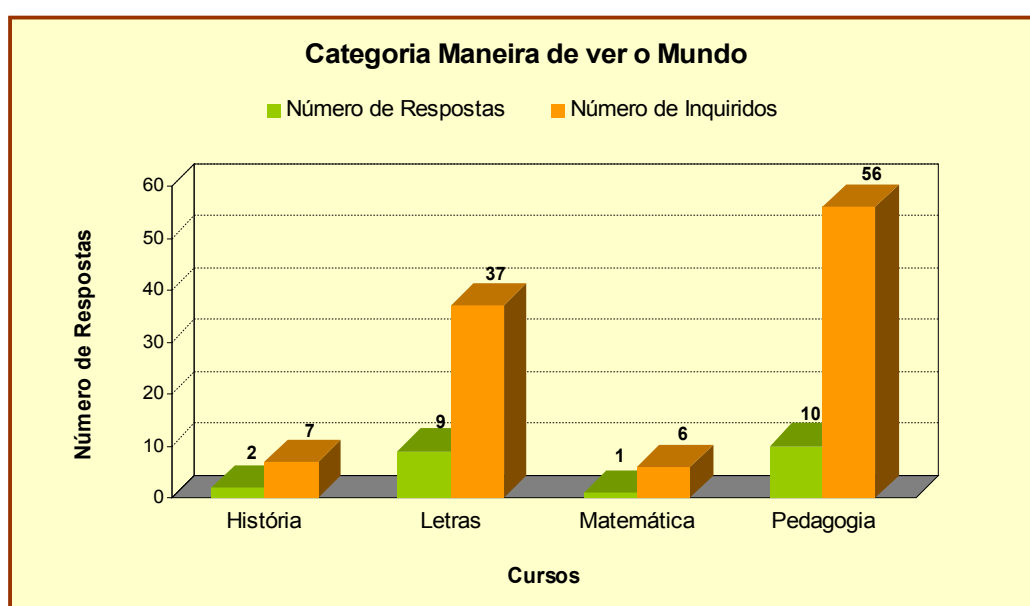
relação à minha cultura, eu aprendi a gostar da minha região, aprendi a compreender os valores lingüísticos e os valores culturais (Egresso 2)

“Contribuiu de forma a despertar minha valorização pela cultura local” (Questionário 43)

“Favoreceu-me a ter uma visão mais crítica do mundo, estando atenta para as mudanças ocorridas no contexto sócio cultural e também as ideologias que os meios de comunicação nos passam” (Questionário 14)

“Com certeza, principalmente na escrita e na leitura seja esta material e de mundo”.

Gráfico 23: Categoria Maneira de ver o Mundo



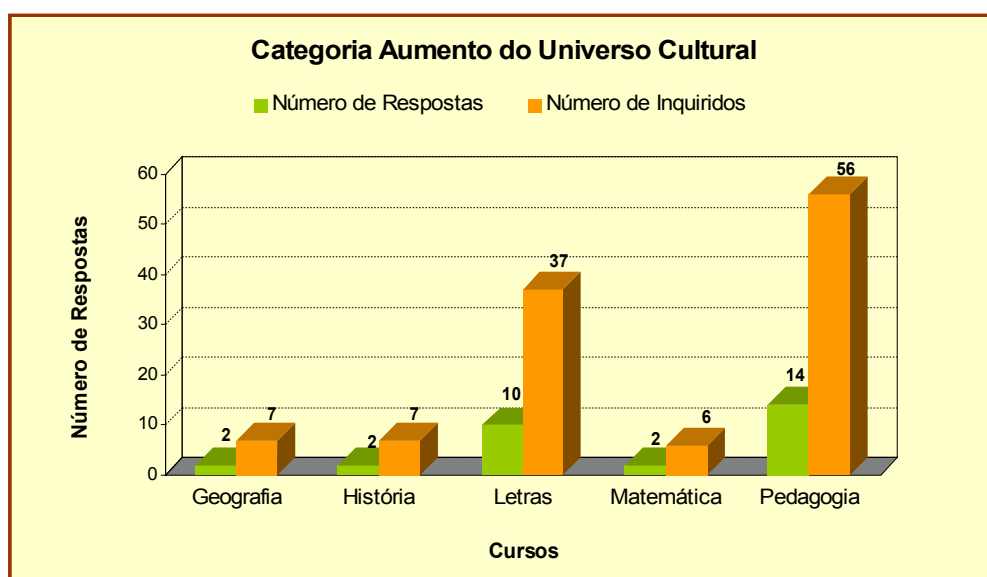
As respostas acima, são revigoradas a partir da representação no gráfico 24, demonstrando que a formação recebida contribuiu intelectualmente, ampliando o universo cultural dos mesmos, haja vista que existe uma egressa com titulação acadêmica mais alta (doutorado), adquirida em uma instituição de respeitabilidade acadêmica. Os egressos buscaram formação continuada, participando de congressos e seminários, inclusive com apresentação de trabalhos, o que demonstra que a política de interiorização implementada ultrapassou as margens do Rio Tocantins:

“ O ingresso na UFPA ampliou o meu universo cultural em todos os sentidos da vida, possibilitou experiências sociais e profissionais.” (Questionário 28).

“ ...sem o curso de interiorização dificilmente seria doutora em história pela PUC-SP” (Questionário 06)

“Oportunidade de escrever textos científicos e apresentar em congresso, simpósio e seminários....” (Questionário 111)

Gráfico 24: Categoria Aumento do Universo Cultural



D) Atividades Curriculares mais significativas na Formação dos Egressos

Quando questionados sobre *que atividades curriculares desenvolvidas na graduação foram mais significativas para sua formação*, 73 Egressos responderam que visita de campo foi a atividade mais especial realizada na graduação. 21 Egressos optaram pelos seminários, em terceiro aparece o estágio com 16 ex-alunos, seguido de 02 que responderam ser mais significativa a experiência em monitoria e um pela bolsa de iniciação científica conforme o gráfico 25.

Neste estudo, trabalhou-se com o pressuposto de que a Política de Interiorização da UFPA realizada em Cametá, apesar dos problemas de ordem geográfica, administrativa e infra-estruturais seria bem sucedida, na medida em que combinou um bom corpo docente e uma boa gestão curricular, que mesmo com matriz urbana foi adaptado ao contexto rural. Inclusive um dos fatores de orgulho dos Egressos é o fato de a Interiorização não ter

apresentado outros currículos; parece que se isso tivesse acontecido, os mesmos poderiam sentir-se em uma formação não apenas diferente, mas inferior.

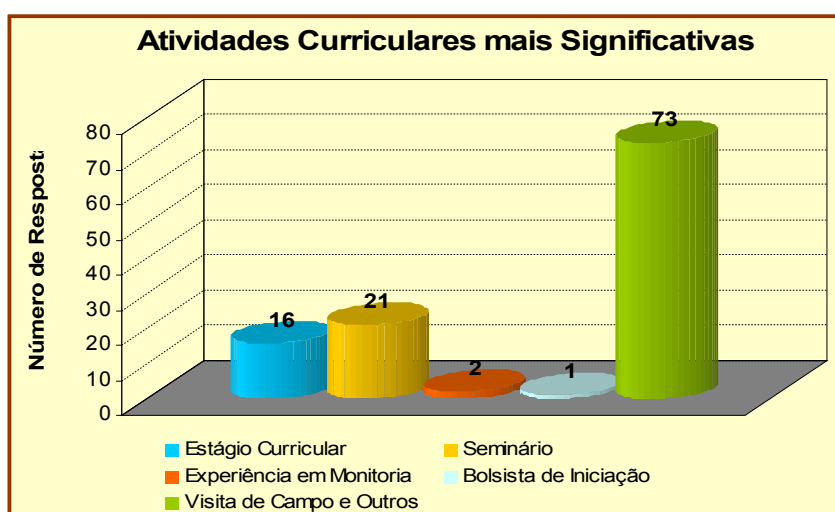
Creio assim que a formação correspondeu não só a expectativa que nós tínhamos, creio que assim não havia diferença do currículo daqui do interior pra capital (Egresso 1).

Olha, na minha avaliação, eu creio que nós recebemos uma formação tal qual quanto se passava na sede, lá em Belém (Egresso 3).

O currículo desenvolvido neste Campus, apesar de não ter existido com seus objetivos sistematizados em projeto pedagógico em alguns cursos, concretizou-se por intermédio da gestão docente de programas/planos das disciplinas contidas em um esboço curricular, que materializou as intenções dos colegiados de cursos, sobre suas concepções de história, cultura, língua, educação, ciência, sociedade e o espaço geográfico ocupado pelo Homem em uma região tão diversa como a Amazônia.

A prática curricular desenvolvida neste Campus nos coloca pela frente um problema histórico amplamente discutido pelos curriculistas, o conceito de currículo, principalmente em se tratando, como no caso aqui analisado, de uma situação onde o corpo docente que participou da formação dos egressos no recorte temporal analisado, incorporou em seus planos de trabalho, além dos conteúdos específicos das disciplinas, experiências educativas do município, que foram registradas como significativas no processo de ensino-aprendizagem, como mostram os resultados. Destacando-se que existem nesta amostra Egressos que são da 1ª turma da Interiorização (1987) que registraram no questionário o que foi mais eloquente na sua formação ocorrida há pelo menos 21 anos atrás.

Gráfico 25: Atividades Curriculares mais Significativas



As atividades apontadas como menos significativas são desenvolvidas nos *Campi* do interior, recentemente como monitorias e iniciação científica. No início da Interiorização não havia verba específica alocada para bolsistas nessas atividades, sendo introduzidas a partir de projetos de pesquisas implementadas no município para os quais professores (as) selecionavam alunos dispostos a aprendiz de pesquisa, sem receber vencimentos pela carga horária dedicada aos projetos, talvez por não haver um quadro docente lotado no próprio Campus. Tal situação fica evidente na fala de um dos egressos entrevistados:

“A oportunidade de ter sido monitor, embora [não recebia], de ser monitor em aulas de redação ofertadas pela comunidade, eu era aquele menino que atrapalhava o professor, que explicava assuntos quando a turma era muito grande e a aulas dadas pra comunidade, o chamado Projeto Extensão. Depois, eu tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica voluntariamente, é claro que o voluntário não seria do ponto de vista financeiro, não recebia nada, mas recebia orientação pra fazer pesquisa sócio-linguística, fui nas comunidades quilombolas daqui da região, vivi, dormi no meio das comunidades, conheci essa região todinha dos quilombolas, depois eu tive oportunidade de ser bolsista pela Universidade um ano e isso me fortaleceu. (Egresso 2).

Os seminários e os estágios aparecem como a segunda e terceira atividade curricular mais significativa na formação dos informantes. Percebeu-se que os procedimentos metodológicos de gestão do currículo primaram por atividades realizadas fora dos muros da Universidade, o que se observa pelo número de frequência dos respondentes em pesquisa de campo e outros.

O grau de satisfação presente com as atividades propostas não só desnuda, como apresenta o gotejamento de um currículo em ação, traduzido na materialização de um programa/plano de diversas disciplinas, ou como diz Pacheco (2001) quando discute as diversas definições de currículo:

Constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Decorre daqui a importância de o currículo representar algo muito planificado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para a definição do que é currículo. (p. 16).

E) Disciplinas dos currículos desenvolvidas na formação que mais auxiliaram a prática pedagógica dos Egressos.

No desenvolvimento do currículo existem disciplinas que trabalharam especificamente o conteúdo de suas licenciaturas e outras voltadas para metodologias de ensino da área do licenciado. As disciplinas específicas dos cursos são ofertadas pelos departamentos dos respectivos centros de Ciências Filosofia e Ciências Humanas, onde se situam os cursos de História e Geografia, Centro de Ciências Exatas e Naturais, cujo departamento de Matemática oferta as disciplinas específicas ao curso de Matemática, o Centro de Educação cujo departamento é responsável por disciplinas do Curso de Pedagogia e as Disciplinas Pedagógicas às Licenciaturas ofertadas no Campus.

O trabalho de vários departamentos, colegiados e centros tem sido árduo para manter uma das Políticas mais dinâmicas e duradouras na Amazônia brasileira. A oferta das disciplinas sempre foi um grande obstáculo para os colegiados e departamentos que de forma conjunta e por diversas vezes tensa, tentam ainda hoje, mesmo com os *Campi* “autônomos”, contornar o transtorno que é a oferta de disciplinas, em consequência do número reduzido de professores nos *Campi*, sendo o mais prejudicado o do Tocantins em Cametá.

Todas as disciplinas ofertadas no currículo deram sua contribuição na formação dos Egressos tendo principal destaque aquelas que contribuíram de forma direta na prática docente dos mesmos. Desta forma quando esses foram convidados a responder livremente no questionário a seguinte questão:

No desenvolvimento do desenho Curricular de seu curso quais foram as disciplinas que mais auxiliaram na sua prática pedagógica atual? Em suas respostas aparecem tanto disciplinas cursadas no ciclo básico, como no profissional, sendo as disciplinas pedagógicas citadas mais de duas vezes em 04 dos cinco cursos ofertados.

Observa-se que nos cursos de Letras e Artes, Matemática e Geografia os Egressos apontam disciplinas específicas de seus cursos e as denominadas pedagógicas, ofertadas pelo Centro de Educação. No curso de História a imagem é diferente, as disciplinas mais significativas são as cursadas no início do curso, ofertadas por outros departamentos, tal indício requer aprofundamentos de estudos por parte do colegiado e departamento de História sobre a referida situação.

Seguem abaixo as disciplinas que surgiram com mais frequência nas respostas dos egressos. Ressalta-se que para os cursos de Pedagogia e Letras e Artes, foram consideradas as disciplinas citadas dez vezes ou mais por serem os dois cursos com mais representação na amostra, para os demais considerou-se disciplinas referidas mais de uma vez.

Quadro 32: Disciplinas com maior número de referências por curso

Disciplinas com maior número de referências por curso		
Curso	Disciplina	Número de referências
Disciplinas referidas 10 vezes ou mais		
Letras	Língua Portuguesa	24
	Linguística	18
	Prática de Ensino Letras	17
Pedagogia	Didática	22
	Filosofia da Educação	16
	Sociologia da Educação	15
	Psicologia da Educação	15
	Prática de Ensino	13
	História da Educação	10
Disciplinas referidas mais de uma vez		
Matemática	Prática do Ensino de Matemática	2
	Fundamentos da Matemática elementar I e II	2
	As disciplinas Pedagógicas	2
História	Antropologia	2
	Filosofia	2
	Sociologia	2
Geografia	As Metodologia do Ensino de Geografia	2
	Várias disciplinas	2

As disciplinas tiveram papel importante no desenvolvimento da proposta de formação dos licenciados oriundos da Interiorização no Campus do Tocantins. Os Egressos informaram que adquiriram conhecimentos a partir do momento em que chegaram a Universidade, e tais conhecimentos foram apontados, nesse estudo, como uma das formas de apreensão da realidade e intervenção crítica na mesma.

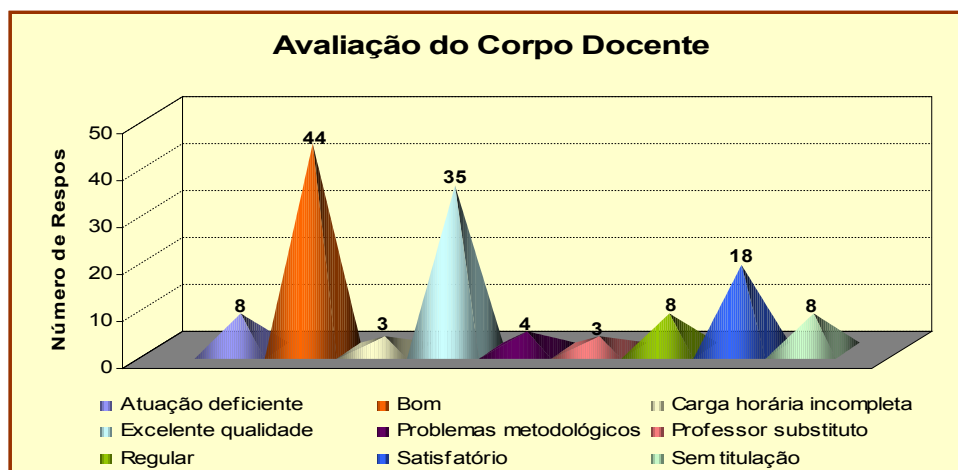
Acolhe-se neste estudo as disciplinas ministradas, enquanto forma consistente de conhecimentos elaborados e intencionalmente problematizadores dos temas abordados, os quais marcaram de forma indelével as suas consciências como a formação dos Egressos, cuja imagens são traduzidas neste trabalho, o qual não se propõe e nem daria conta de expressar a totalidade dessa representação:

O fato de tais imagens revelarem apenas alguns aspectos do real – e não o real todo – indica que elas não podem ser tomadas como a única imagem e que nenhuma delas pode ser considerada a mais autêntica. O saber ou a apropriação do mundo, enquanto totalidade e enquanto construção da totalidade do conhecimento, requer a compreensão da articulação orgânica das relações que as constituem como estrutura significativa. (DAMKE, 1995, p. 75).

F) Os Egressos e o Corpo Docente Responsável pela sua Formação

Quando os egressos foram convidados a responder à questão: *Como você avalia o corpo docente que desenvolveu as atividades curriculares em sua graduação?*, mesmo sendo uma pergunta aberta, observa-se que os Egressos utilizaram em sua maioria os conceitos com que os professores os avaliavam, de acordo com o regimento geral da UFPA: Excelente, Bom, Regular. Chama-se atenção para o fato de que em 16 questionários aparecem mais de uma categoria que se complementam, essas foram tabuladas o que justifica no quadro posterior aparecer respostas superior ao nº de egressos inquiridos.

Gráfico 26: Avaliação do Corpo Docente



O gráfico 26 mostra uma avaliação positiva do corpo docente, avaliado entre Bom e Excelente, confirmando nosso pressuposto. É cabível interrogar o tipo. *Se os docentes não cumpriam carga horária como eles foram tão bem avaliados?* O questionamento é possível de ser respondido a partir da análise dos dados coletados como:

1º- A pesquisa conseguiu reunir amostra das duas modalidades de cursos que funcionaram na Interiorização. Cursos intervalares representados com 52% da amostra. Esses cursos eram administrados pedagogicamente pelos colegiados e departamentos, que enviavam docentes do quadro da UFPA ou pelos departamentos selecionados, sendo inclusive convidado docentes de outras universidades.

Os cursos que funcionaram em regime intervalar tinham por parte dos Centros a garantia de pagamento da hospedagem, alimentação e diárias dos professores. Os discentes formados nesta modalidade avaliam positivamente o corpo docente.

2º- Ao realizarmos o cruzamento das informações por turma e ano, observou-se que as críticas negativas são oriundas de Egressos que foram alunos do Campus após a reformulação curricular do curso de Pedagogia, em 1999 e da decretação de forma impositiva e intempestiva da autonomia dos *Campi* do Interior do Estado.

Enquanto os cursos foram administrados pedagogicamente pelo Campus da sede (Belém), havia condições de enviar professores com experiência docente nas disciplinas ministradas. O contrário se verifica a partir de 1999, quando os alunos tiveram aumento de carga horária do curso, motivado pela reformulação curricular sem que o Centro de Educação tivesse condições de oferecer o devido acompanhamento.

Com a escassez de recursos, que impossibilitou que o coordenador convidasse docentes da sede por não ter como pagar, somou-se à presença majoritária de professores substitutos recém-formados. A soma dos fatores reformulação curricular e a autonomia prejudicaram significativamente a formação em Cametá. Pelo menos 13% da amostra afirmam que a formação recebida foi insatisfatória como afirma o egresso, ao responder a pergunta se a formação recebida contribuiu com sua prática pedagógica. “ *A famigerada autonomia dos Campi não levou em consideração essa questão*” (*Questionário 31*).

Segundo o coordenador do Campus de Cametá, que surpreendido pela Portaria lhe dando total autonomia para coordenar as atividades didático-científica e administrativa,

“ A autonomia foi a pior coisa que aconteceu para o Campus de Cametá, eu resistir neste Campus por puro compromisso e apoio dos alunos que junto comigo resistimos para que o mesmo não fechasse como era o desejo de muitos. Haja visto que diminuíram a oferta de cursos aqui para o município em clara tentativa de acabar com o mesmo” (coordenador 04).

A autonomia imposta, confundida com descentralização, colocou em cheque uma contradição dos próprios diretores de Centros, o discurso de compromisso com a interiorização, apesar do grande trabalho e conflito na gestão da política e a prática de terem jogado alguns Campi, como o aqui analisado, a própria sorte. Em 1999 a Interiorização da UFPA tinha apenas 14 anos, era um embrião de instituição na região, que no caso de Cametá, foi sucateada, ficando quase à deriva nas águas do Rio Tocantins.

A medida administrativa tomada repercutiu no fundo uma política que está fora dos marcos da UFPA. Naquele momento, vivia-se o processo de reforma do Estado brasileiro implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na qual o espaço público e sua redefinição era um dos temas em questão. Neste sentido, a descentralização era apresentada com invólucro de descentralização de poder e autonomia local, garantindo dessa forma um espaço de democracia nas escolas, universidades, centros ou *Campi*.

O tema descentralização resguarda do ponto de vista terminológico ambiguidades, sendo confundido com desconcentração, descentralizar significa pelo menos alteração no núcleo de poder central onde as decisões de cunho pedagógico e administrativa orçamentária seriam redistribuídas para melhor oferecer políticas públicas a população.

Este entendimento não foi o da reitoria na época, que recebeu influência dos *Campi* com maior densidade de aluno e infra-estrutura regular, assim como, externa da UFPA, é o que responde o Prof. Dr. Cristovam ao ser interrogado se recebeu influência interna ou externa da UFPA para tomar a decisão de atribuir autonomia aos *Campi*.

Havia as duas coisas né... havia um anseio muito grande das unidades avançadas de poder gerir com autonomia os seus recursos humanos, materiais... tanto havia o cenário político de fundo que faria com que a autonomia fosse uma concessão, fosse uma manifestação expressa das unidades que estavam lá, havia uma experiência acumulada no país intensa e importante feita pela USP São Paulo mostrando que a interiorização da universidade e a autonomia dos *campi* universitários era o caminho que se devia perseguir pra conseguir criar o fato. (CRISTOVAN DINIZ, 2007).

A autonomia dos *Campi*, na prática, revelou uma transferência de obstáculos, de responsabilidades da gestão da interiorização para a coordenação local e manteve fortemente centralizado o poder de decisão financeira e política. Embora a autonomia tenha surgido como

uma estratégia de gestão para resolver os infortúnios dos *Campi*, em Cametá essa estratégia não teve êxito.⁷³

Traduziu-se uma política educacional de desconcentração e uma concepção de Estado, na medida em que a autonomia implementada em nenhum momento desestabilizou ou colocou fissuras nas estruturas vigentes, pelo contrário, além da centralização administrativa e financeira o Campus perdeu possibilidades de expansão e recuperação do espaço físico, assim como vagas para concurso público de docentes, sobrevivendo com um quadro de professores substitutos, que com todas as dificuldades deram sua contribuição à educação superior no município, com todas as limitações, como os professores leigos da década de 70. Esse quadro de agravamento da crise após a autonomia é bem lembrado pelo Reitor atual Prof. Dr. Alex Fiuza,

Era crise geral e isso refletiu no interior, uma coisa que eles perceberam era o distanciamento imenso da reitoria em relação aos campi do interior ,então a sensação que dava, veja bem, eu não estou acusando a reitoria de ter feito isto, eu não posso julgar as motivações e as intenções, mas a sensação que dava era que a autonomia, foi uma maneira de dá algum respiro pro interior em termos de pelo menos a sensação da autonomia política. Na ausência da autonomia das condições objetivas da gestão, como não podia dar dinheiro se dava pelo menos autonomia. Se virem agora, vocês são autônomos, se virem ,pra mim a sensação que eu tinha que a autonomia tinha sido um ato do se virem, não é isso que vocês querem, então pronto, eu vou dá. Porque o quadro era muito dramático, absolutamente dramático.

Apesar das críticas apontarem o contexto pós-autonomia como negativo, não apontamos a figura do professor substituto como responsável pelas mazelas formação, pois esses foram aguerridos ao iniciarem suas carreiras em um Campus que se manifestava sem condições até para o docente mais experiente.

Destaca-se que o Campus chegou a ser coordenado, no momento mais crítico, por um professor substituto tão jovem como sua carreira profissional, que com competência e serenidade fez a transição conduzindo o Campus ao processo eleitoral da atual administração, e registra-se também críticas a professores que resguardavam grande experiência docente e mesmo com essa referência deixaram marcas negativas na formação dos Egressos:

⁷³ O capítulo I aborda o histórico do Campus demonstra a alta rotatividade dos coordenadores, o que contribuiu significativamente para uma série de problemas. Porém, no momento da autonomia o Campus tinha um coordenador eleito, que entre poucos cumpriu integralmente o mandato.

“ Não corresponderam as minhas expectativas. Alguns foram até irresponsáveis e sem formação adequada para ministrar a disciplina ofertada”(Questionário 88)

“ Tivemos sorte com alguns professores, pois eram muito bons, mas uma grande parte era arcaica, preguiçosa, não tinha ânimo para ensinar, muitos estavam em tempo de aposentar-se” (Questionário 99)

Tanto professores como alunos do Campus de Cametá foram alvo de uma postura sucessiva de gestões administrativas, seja do poder central como local, sem visibilidade da região e do próprio município. Talvez o Campus do Tocantins represente pouco do ponto de vista político eleitoral, daí ter sido considerado de menor importância no processo de Autonomia ou, como diz Estêvão (2004), não ter sido percebido como “ um lugar de vários mundos”:

Em síntese, as políticas descentralizadoras e autonómicas podem favorecer, na própria esfera da educação, uma diversidade de compreensões, facto que nos alerta, entre outras coisas, para o sentido político da construção da autonomia e para a necessidade de desocultação do sentido dessa mesma construção, e, além disso, para o impacto que tais políticas terão ao nível dos compromissos e disputas que venham a ocorrer no interior das escolas (por exemplo, entre a vertente da pedagogia e a vertente administrativa. (p. 86).

O fenómeno da autonomia proporcionou grandes desconfortos, não só no Campus do Tocantins em Cametá, mas na maioria dos *Campi* que não contavam com corpo docente local suficiente. Na medida em que os departamentos não puderam ofertar mais suas disciplinas, pois os *Campi* tinham que gerir seus orçamentos e pedagogicamente os cursos, foram retirados do processo os professores de carreira, os quais tinham mais experiência acadêmica em ensino, pesquisa e extensão, e foram responsáveis pela formação dos Egressos principalmente na modalidade intervalar.

Com a ausência do corpo docente do Campus de Belém⁷⁴ e a necessidade de funcionamento dos *Campi*, que naquele momento tinham, no caso de Cametá, apenas 04 professores em carácter permanente para gerir o currículo do curso de Pedagogia e Letras, instala-se a cultura da seleção de professores substitutos como já mencionado, com contrato de exercício do magistério por um período de 02 anos. Tal situação proporcionou a entrada de professores recém - graduados para a carreira universitária no interior, os quais tiveram que

⁷⁴ Estes não se dispunham mais a ministrarem aulas na interiorização pelo fato de receberem só diária e passagem, uma vez que as bolsas tinham sido extintas. Esse motivo agravou mais a situação do Campus de Cametá que passou a contar com a colaboração de poucos docentes.

conviver com a comparação com o quadro docente anterior, formado por “mestres e doutores do Campus de Belém”, conforme manifestação abaixo:

“Na nossa turma em particular foi normal a presença de professores que tinham apenas a graduação, ou seja, um quadro com pouco acúmulo e experiência docente” (Questionário 31).

“Muitos estavam fingindo que ensinavam” (Questionário 37)

Quando o Campus, com seus poucos recursos de rubrica de diárias e bolsas, solicitava um docente, ainda sofria com a falta de sensibilidade, dado que os mesmos não cumpriam a carga horária prevista. A crítica referente a disciplinas encerradas com carga horária incompleta retorna aqui, demonstrando essa falha detectada pelos egressos, inclusive em docentes com bom domínio de conteúdo, como a declaração abaixo, que considera o quadro docente bom, mas apresenta sua crítica:

“Bom. Percebemos no entanto que alguns (a maioria) se esforçou bastante para nos transmitir um bom conhecimento, apesar das limitações do Campus, outros, no entanto deixaram a desejar e criaram problemas com a turma. Queriam dar, por exemplo, 60 h/aulas em 04 dias. A turma não deixava” (Questionário 72)

A natureza das denúncias acima, desqualifica o profissional, põe em dúvida sua competência técnica e o torna indigno da autoridade docente, sem legitimidade para o exercício da função, principalmente para atuar em um projeto especial como o da interiorização. O exercício do magistério, como qualquer profissão que tenha como objeto as pessoas, o ser humano, exige competência profissional, responsabilidade e ética.

A ausência de professores titulados, assim como a figura permanente do professor substituto no Campus, foi alvo de várias manifestações da comunidade acadêmica naquele município, *“Apesar de sua maioria serem substitutos conseguiram fazer sua parte”* (Questionário 42).

O corpo docente, que em sua maioria foi muito bem avaliado, teve além de sua competência técnica, para atuar de forma satisfatória em condições precárias, forte compromisso com a mudança da educação no município e com a Política de Interiorização do Ensino Superior, conforme as manifestações abaixo, quando os egressos foram interrogados *como avaliavam o corpo docente responsável pela sua formação:*

“ De excelente qualidade, todos envolvidos com o processo educacional e extremamente comprometidos com a Interiorização” (Questionário 02).

“ Durante o curso o quadro docente era um dos melhores, pois nossos professores tinham nível e experiência a repassar, como mestres e doutores excelentes. Não tenho o que reclamar nesse aspecto” (Questionário 30).

“ Corpo docente de boa qualidade empenhados e confiantes na interiorização, como forma de acolher as pessoas que não podem deslocar-se para Belém” (Questionário 62)

Entre os entrevistados destacam-se as seguintes avaliações:

“Nós recebemos aulas de bons professores, bons mestres e vários professores doutores que chegaram aqui no nosso campus e contribuíram pra nossa formação” (Egresso 3).

“Olha, nós tivemos uma felicidade muito grande de termos tido como professores grande parte mestres e doutores. Nós tivemos na área de filosofia o professor Dr. José Carlos Castro, Então a nossa formação foi muito boa, isso contribuiu no nosso trabalho porque assim...eu diria, que é a prática do que nós aprendemos, tinha a fundamentação teórica, então isso facilitava e facilita o nosso trabalho junto à comunidade escolar” (Egresso 2).

A avaliação positiva que recebe o corpo docente, apesar de todos os obstáculos apresentados no decorrer do trabalho, demonstra que o mesmo, exerceu a função com dignidade e competência, qualidades indispensáveis em um profissional, como diz Paulo Freire:

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (1997. p,142).

G) Os Egressos e a bibliografia utilizada na sua formação

A competência técnica do docente se evidencia em várias dimensões do exercício docente, na elaboração de um plano de trabalho, na gestão e organização do espaço de sala de aula, e acima de tudo, na estratégia metodológica que irá desenvolver, incluindo a bibliografia por ele escolhida.

Os Egressos, ao serem inquiridos a responder se a *bibliografia utilizada contribuiu com a formação intelectual*, responderam: 90 deles, que a bibliografia utilizada nas

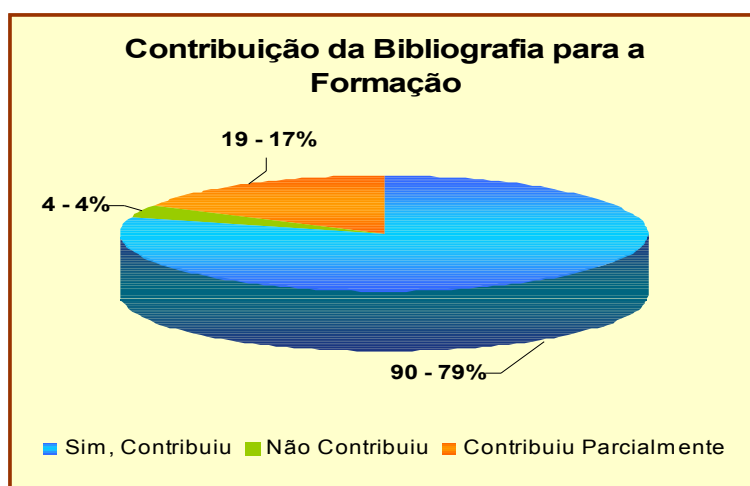
disciplinas contribuiu para sua formação, 19 disseram ter ajudado parcialmente e 04 afirmaram que não contribuiu para sua formação.

A bibliografia é um recurso importantíssimo no trabalho docente. Não basta dominar o conteúdo a ser tratado no dia-a-dia da sala de aula, se não tiver como sugestão uma boa bibliografia. Paulo Freire, em “Considerações Sobre o Ato de Estudar”, diz que ao sugerirmos uma bibliografia devemos ter clareza do que estamos sugerindo. E quem a recebe, deve por sua vez recebê-la com determinação, sentir-se desafiado por ela. Segundo o gráfico 27, os Egressos encararam a bibliografia proposta como mais um desafio, de certo modo confirmando a orientação proposta por Freire:

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então a intenção fundamental referida (FREIRE, 1968, p. 79).

O gráfico a seguir demonstra a importância atribuída pelos Egressos à bibliografia sugerida pelos docentes no momento da formação.

Gráfico 27: Contribuição da Bibliografia para a Formação



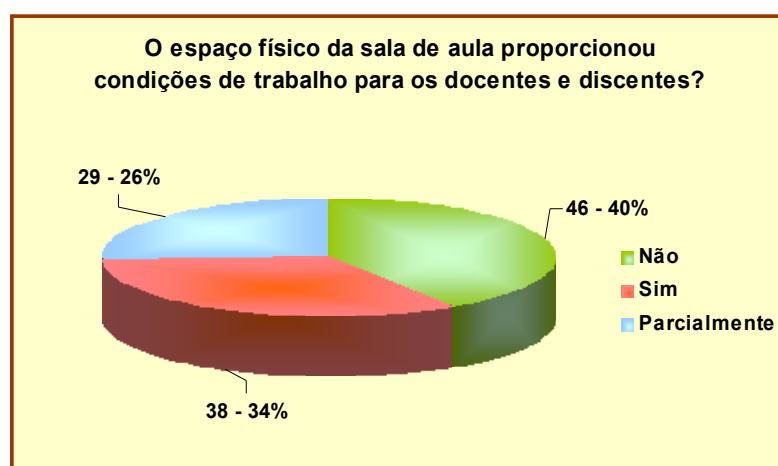
3.4.2 Dimensão das Condições de Realização do Curso

Elegeu-se essa dimensão para análise, por entender ser a mesma um requisito importante para o sucesso de uma Política Pública que pretenda provocar transformações profundas em seus beneficiários, como é a intenção da Política de Interiorização das Licenciaturas. Não se faz formação de improviso perpétuo, de incertezas permanentes, mesmo quando contamos com um quadro docente em sua maioria exemplar, como o que ministrou aulas no Campus do Tocantins em Cametá, que mesmo com o único espaço disponível, como uma sala de aula débil, conseguiu o objetivo desejado.

A) Os Egressos e as Condições do Espaço Físico

Os Egressos foram, por intermédio do questionário, convidados a responder à seguinte questão: *O espaço físico de sala de aula proporcionou condições de trabalho para os docentes e discentes? Justifique*. Visualizando o gráfico 28, o mesmo informa que 34% dos alunos afirmam que sim, 26% dizem que a sala deu condições parciais de trabalho aos docentes e discentes e 40% afirmam que a sala não proporcionou condições de realização dos cursos.

Gráfico 28: Espaço Físico da sala de aula e Condições de Trabalho



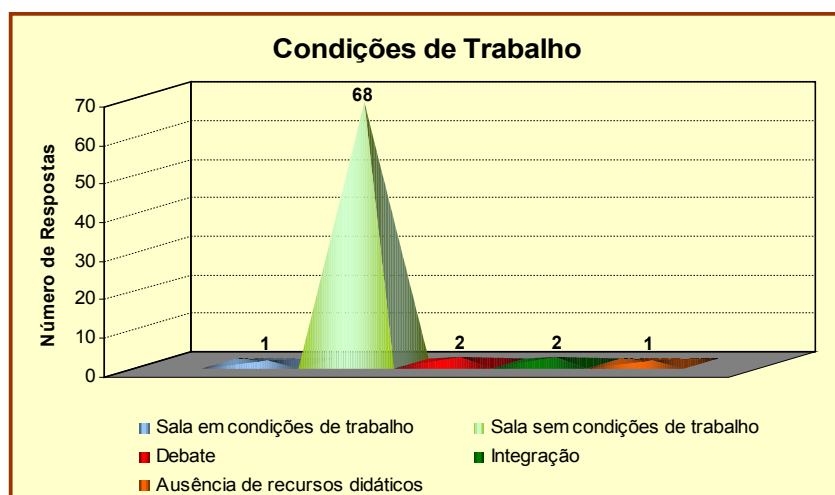
Em análise das justificativas observa-se grande tendência de unificar as opiniões favoráveis ao **não atendeu e atendeu parcialmente**. Dois Egressos consideraram que ajudou como espaço de debate e de integração entre os colegas, pois não havia recursos didáticos e condições mínimas de trabalho conforme as respostas abaixo:

“ Em parte, visto que as salas não são climatizadas, não há quadros magnéticos e as salas são cobertas com telhas Brasilit⁷⁵ (Questionário 02).

Infelizmente o espaço restrito a sala de aula pouco contribuiu, pois em decorrência da cobertura de brasilite o local ficava muito quente principalmente a tarde, a lém de não oferecer boas condições de ventilação e iluminação” (Questionário 14).

“Não. Infelizmente o Campus funciona numa escola do município doada para UFPA e a mesma não possui estrutura adequada” (Questionário 40).

Gráfico 29: Condições de Trabalho



Informou-se no capítulo anterior que o Campus da UFPA em Cametá foi improvisado em uma Escola Municipal cedida pela Prefeitura local, na qual tem funcionado durante esses 21 anos. Reformas mínimas no decorrer de duas décadas foram realizadas, como a construção de um laboratório de informática e ventiladores de teto nas salas, mas a infra-estrutura continuava a não ser adequada para cursos de nível superior, deixando professores a todo o momento em provação a cada situação muitas vezes inusitada como:

“Eram inadequadas, muitas vezes com a presença de animais domésticos” (Questionário 112)

⁷⁵ Telhas de amianto inapropriadas para o clima quente da Amazônia, revestido com substâncias hoje comprovada cientificamente que possui propriedades teor cancerígeno, eliminados principalmente com o calor.

Sim, apesar de ter estudado em numa sala onde o ventilador barulhava, as cadeiras embalavam e o quadro tinha um buraco ao meio” (Questionário 89)

Trabalhar em condições como as aqui relatadas, impõem ao professor o imprevisto permanente. A esse respeito, Perrenoud (1993) diz que ensinar significa também reagir com precisão a grandes desafios e sair dos mesmos sem prejuízos, “significa no melhor dos casos tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Ensinar significa agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida”. (Ibidem, p. 107).

As considerações feitas por Perrenoud (1993) são pertinentes, mas delicadas em se tratando de *Campi* ou escolas do ensino fundamental e médio do interior da Amazônia. A realidade é que o exercício de qualquer profissão nesta região é insalubre. O isolamento geográfico da cidade, as péssimas condições de transportes,⁷⁶ a ausência de livrarias, jornais, espaço para teatro, cinema, locadora de vídeo e serviços básicos, dificulta a permanência de médicos, dentistas e professores na cidade.

O Campus vive em situação difícil com professores que mesmo aprovados em concurso público não conseguem se adaptar, tirar partido do imprevisto, e com uma sala de aula nestas condições, é comum docentes manifestarem o desejo de mudar para um Campus mais próximo da Capital (Belém) . Uma Universidade pública e de qualidade, se constrói em qualquer região, com docentes, técnicos - administrativos e discentes trabalhando em condições plenas.

3.4.3 Dimensão Universidade e Sociedade

Com essa dimensão procurou-se conhecer por intermédio dos egressos o grau de *envolvimento da Universidade com a sociedade*, haja vista que a mesma está implantada no município desde 1987, como Pólo-Sede. A informação foi possível a partir das respostas dos mesmos à seguinte questão:

O Egresso, o currículo, a região Amazônica e o Município

⁷⁶ Informa-se que houve melhorias no deslocamento nestes 21 anos de implantação da UFPA no município. Em antes o deslocamento dos professores era feita apenas de barco e durava a noite toda dependendo da maré. Hoje se viaja de carro seguido de uma lancha totalizando 7 a 8 horas de viagem.

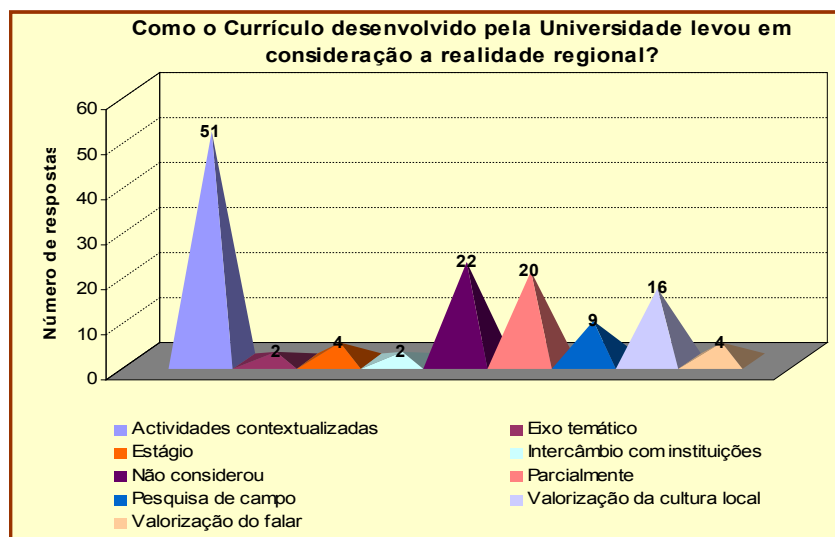
Como o currículo desenvolvido pela Universidade levou em consideração a realidade regional?

Essa questão detalha a metodologia utilizada pelos docentes nas atividades curriculares, demonstrando de que forma a região e o município foram inseridos nos planos.

Nas respostas encontra-se as atividades contextualizadas em grande manifestação, com realização de trabalhos extra-classe, haja vista, não existir um currículo específico para a realidade regional. Para esse trabalho tem-se a hipótese explicativa de que os docente utilizaram esta forma de trabalho, não só para produzir e problematizar os conhecimentos objetos de suas disciplinas, como também inserir, dar visibilidade à Universidade junto à comunidade e compreender sua cultura seu modo de vida e seus meios de produção conforme os Egressos opinam:

“Procurando conciliar os conteúdos repassados através das disciplinas com a cultura local, valorizando nossas músicas, danças, artesanato, grupos folclóricos e locais turísticos de nossa cidade” (Questionário 14)

Gráfico 30: Currículo e Realidade Local



A comunicação da disciplina com a comunidade foi feita por intermédio do Estágio e da pesquisa de campo, principalmente com o contato com as escolas e entidades. Os

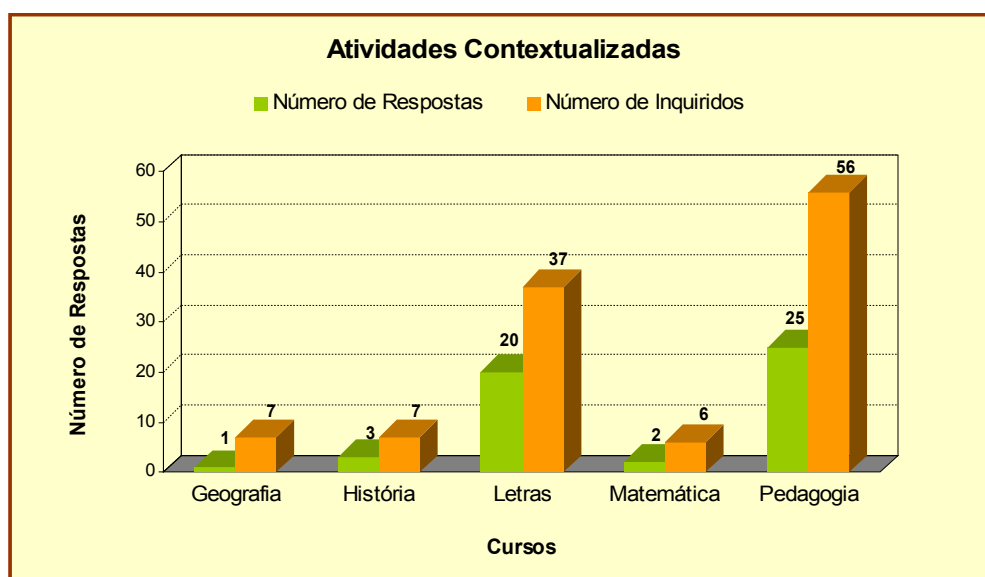
docentes adaptaram o currículo (mesmo da capital) à realidade local, desenvolvendo-o na prática cotidiana, conforme as opiniões abaixo:

“Buscou relacionar o conteúdo aprendido a realidade local, levando a Universidade a diversos segmentos da sociedade Cametaense, como escolas de periferia, grupos folclóricos, grupos de idosos, etc..” (Questionário 21).

“ Na medida em que os trabalhos de pesquisa e estágio preocuparam-se em analisar a situação cultural do município e região Tocantina” (Questionário 36) .

O gráfico 30 apresenta o detalhamento dos cursos que desenvolveram o currículo levando em consideração a peculiaridade regional. Observa-se que os cursos, à exceção do de Geografia, utilizaram o currículo a partir das atividades contextualizadas para problematizar a região.

Gráfico 31: Atividades Contextualizadas



Nos gráficos 31 e 32 é possível visualizar os cursos em que a gestão do currículo considerou de forma parcial ou não considerou a realidade regional. As imagens confirmam que o curso de Geografia que tem o Homem e o meio ambiente como uma de suas preocupações, na opinião dos Egressos pouco fez para que suas atividades fossem voltadas para os problemas regionais, conforme declarações dos mesmos:

“ Achei que a realidade regional não foi muito considerada, abordou-se muito mais a realidade extra- regional” (Questionário 99).

“ Esse foi um ponto que ficou a desejar, justamente por falta de disciplinas voltadas para essa questão...” (Questionário 9).

Gráfico 32: Atividades Contextualizadas Parcialmente

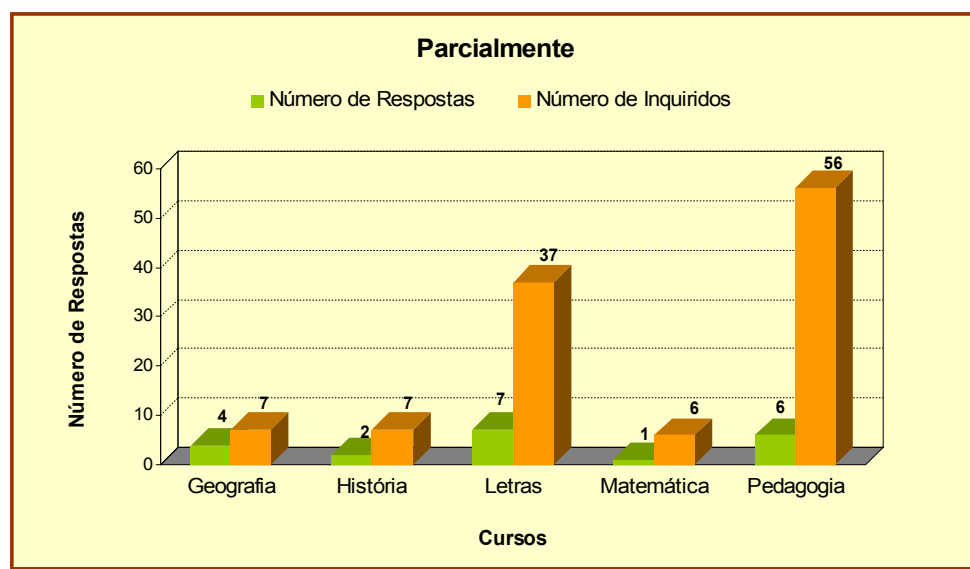
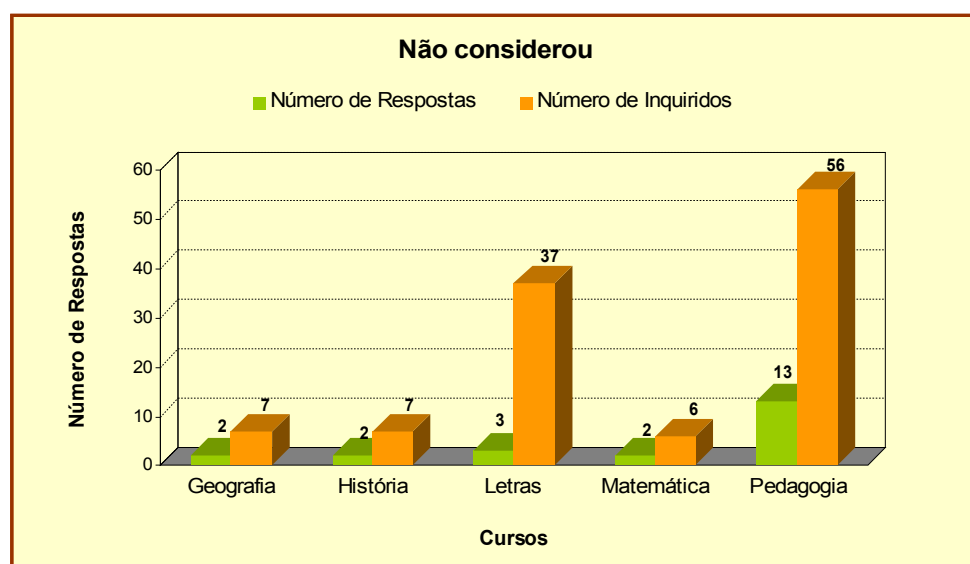


Gráfico 33: Atividades Não Contextualizadas



O Egresso, a universidade e o movimento social organizado

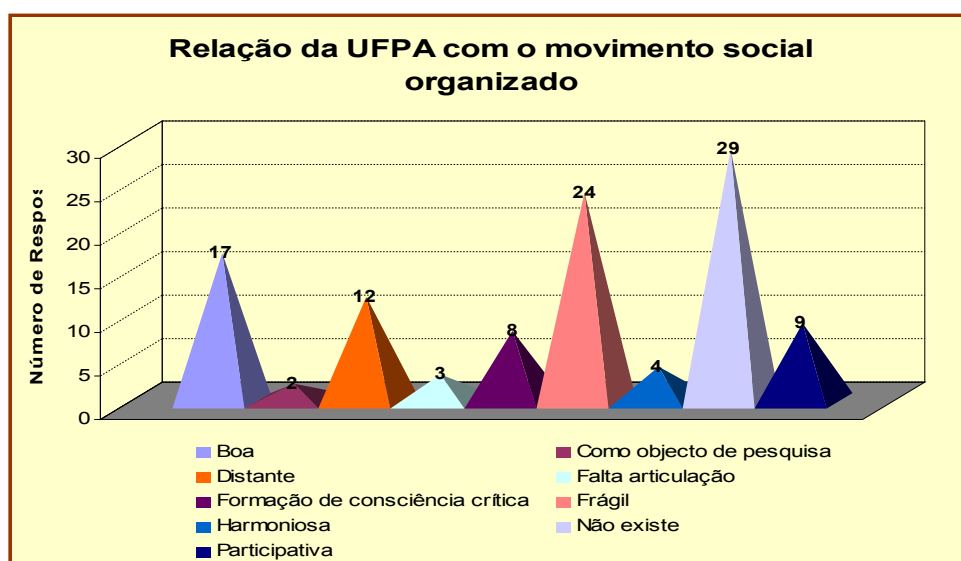
Ao serem inquiridos sobre *a relação da UFPA com movimento social organizado*, os resultados não foram tão animadores. As maiores frequências apontam que tal relação inexistente ou, quando existe, é frágil. Para os Egressos a articulação da Universidade com o movimento social se efetiva formando massa crítica, capaz de reivindicar seus direitos, mas como instituição, sua relação com os movimentos sociais fica no âmbito da pesquisa, conforme as manifestações:

“A UFPA ainda encontra-se em Cametá de forma isolada, distanciada em relação a comunidade” (questionário 62)

“A UFPA tem uma relação de pesquisa para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas que se organizam” (questionário 04)

“A UFPA contribui bastante com a formação intelectual do educando...de forma crítica....diferente capaz de lutar por melhores condições de vida”(questionário 22)

Gráfico 34: Relação Universidade (UFPA) e Movimentos Sociais



Os Egressos que consideram a relação da UFPA com o movimento social boa, avaliam que, mesmo assim, há a necessidade de uma maior articulação. Aparecem fortes indicativos de que a relação é estreita pelo grau de partidarização existente, conforme declarações abaixo, feitas em entrevistas ou por intermédio do questionário:

“Estreita, pois observamos apenas um grupinho que se fecha nas discussões com outro grupo político partidário” (Questionário 01).

“..a universidade fazia parte desse movimento. Hoje, por exemplo, a gente não sente isto, tanto é que os nossos movimentos, via de regra, a universidade não é convidada, q hoje a

gente não sente mais a presença da universidade fora das quatro paredes lá do prédio” (egresso 1)

“..Quanto à universidade e os movimentos sociais eu tenho visto uma participação muito boa, eu acho que ela deveria estar mais intimamente ligada, até mesmo pra ter respaldo, saber o que realmente tá acontecendo” (egresso 3).

Destaca-se que entre os Egressos da amostra encontram-se sindicalistas, vereadores, secretários de educação e de cultura do município, docentes estes que de certa forma mantêm fortes ligações ou ainda são de entidades de base e partidos político. A avaliação que os mesmos fazem sobre a relação da Universidade com o movimento social organizado, reflete as expectativas que a sociedade tem em relação ao ensino superior: “ainda precisa estreitar os laços a fim de estar trabalhando em sintonia com as necessidades da comunidade” (Questionário: 21).

A sociedade ainda tem no seu imaginário que o ensino superior tem apenas a função de atender de forma mais imediata o fator desenvolvimento e o impacto desse na economia da comunidade. O professor Sérgio Machado dos Santos ao abordar esse assunto, diz que os relatórios Dearing incentivam as universidades para algumas vertentes que, segundo ele, são de natureza mais englobante:

[...] é uma área muito vasta, que é hoje vista de forma muito exigente e em diferentes dimensões. Por exemplo, nas conclusões do relatório Dearing, que produziu um estudo prospectivo, a 20 anos, para o desenvolvimento do ensino superior no Reino Unido (Dearing, 1997), é colocada uma grande ênfase na ligação “ ensino superior/comunidade”, que é analisada em três vertentes principais: no seu contributo para vida cultural, no impacto directo nas economias regionais e locais e no impacto enquanto suporte estruturante ao desenvolvimento económico (SANTOS, 2001. p, 14).

No que diz respeito à vida cultural, a Universidade é vista pela comunidade como um centro gerador de ciência e da cultura erudita, tendo impacto na comunidade local. Desta forma, destaca-se o papel que tem o Egresso para articular essa dimensão da Universidade com a sociedade. A potencialidade dos mesmos é visível em suas próprias falas, quando destacam a formação de uma consciência crítica:

“Bom, ela tem buscado levar ao conhecimento de seus educandos através deles a sociedade a importância e abrangência desses movimentos para a sociedade” (Questionário 11).

“A relação que eu percebo é que a UFPA desperta a consciência crítica dos seus alunos para participarem dos movimentos sociais” (Questionário 56).

“Como formadora de alunos questionadores e que buscam seus direitos sociais. A UFPA me fez entender o que é ser cidadão numa sociedade pós-moderna” (Questionário 64).

A região tocantina, no Pará, é uma região com movimento social de bastante vigor, ao possuir várias entidades de classe, como: Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Colônias de Pescadores Z 16, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP). A distância do Campus com relação ao movimento social organizado, pode ser uma consequência da transitoriedade dos coordenadores do Campus, um fator negativo a corroborar com esse resultado apontado.

O Campus em 21 anos de existência teve apenas 02 coordenadores com mandatos completos de 04 anos e 06 anos, os demais foram convidados a deixar o cargo conforme demonstrado no capítulo anterior. Tal instabilidade de gestor dificulta a relação quer seja com a sociedade civil quer com o poder público, conforme as manifestações abaixo:

“A UFPA ainda encontra-se em Cametá de forma isolada, distanciada em relação a comunidade” (Questionário: 62).

“Ainda não há grandes interesses da Universidade em relação aos movimentos sociais” (Questionário: 62).

A hipótese de que existe uma relação amistosa entre a Universidade e as entidades de classe e ONGs no município pode ter sustentação, na medida em que se observou em todo o período de pesquisa a presença de setores organizados em vários momentos importantes do Campus, como na posse do atual coordenador. Destaque-se que a gestão do Prof. João Rodrigues retomou esse trabalho, muitas vezes interrompido por problemas de ordem interna, situação em que seria exigir demais uma relação estreita do Campus com a sociedade quando o mesmo estava fragilizado internamente. *“Existe uma relação, mas precisa ser muito mais afincada, melhorada” (Questionário: 51).*

Ou uma relação que utiliza dos movimentos sociais apenas como objeto de estudo. “Ainda não existe uma ligação muito próxima, voltada pro mesmo fim, a não ser quando precisa-se de pesquisas para TCC” (Questionário: 58)

O Egresso, a Universidade e o Poder Público Local

Foi solicitada a opinião dos Egressos sobre *a relação da UFPA com o poder público local*. O gráfico abaixo demonstra um cenário nada animador. A Universidade parece que está

ainda consumida por seus problemas internos, tendo relações, acredita-se que pontuais, com a prefeitura.

Para os egressos não existe relação com o poder público, a mesma é frágil e até tensa o que dificulta parcerias em benefício do próprio desenvolvimento humano e sustentável da região. “*Na época não foi observado essa relação*” (Questionário 20). Ou, “...Relação não muito integradora, ocasionando muitas vezes o não acordo entre ambos” (Questionário 20)

O distanciamento entre o Campus e a prefeitura expressa na opinião da maioria dos egressos evidencia a falta de diálogo entre os gestores o que prejudica qualquer possibilidade de parcerias. Para alguns egressos que participaram da pesquisa a Prefeitura deveria contribuir com o Campus, pois a relação depende muito de quem está na Prefeitura. A questão partidária é muito presente o que provoca a tensão, “*Infelizmente a política partidária tem dificultado essa relação*” (Questionário 65).

Em uma cidade pequena, marcada pelo poder oriundo de linhagem de família, é comum duas características: O autoritarismo e a prática de tratar o público como coisa privada. A prefeitura tem contribuído de forma histórica, cedendo funcionários, colocando a carga horária dos mesmos a disposição do Campus, principalmente na parte de serviços gerais como as serventes do campus.

“ Já houve uma relação de colaboração....Mas o poder público nunca vai aceitar uma universidade que seja crítica, pois sentir-se a ameaçado. E aí...” (Questionário 77).

“UFPA e governo municipal possuem uma parceria que, infelizmente refere-se apenas a contratação de pessoal. Não há um projeto político- educacional pensado por ambos” (Questionário 81).

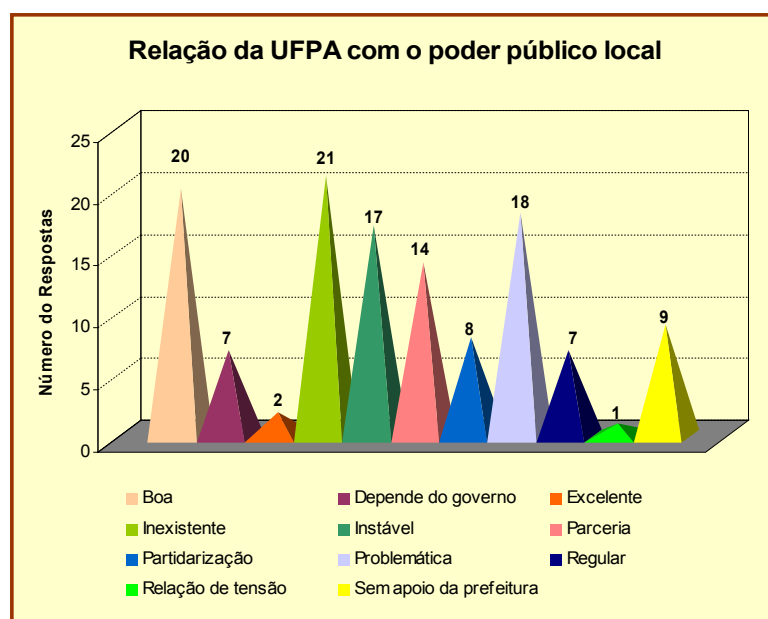
A relação frágil com o poder público realmente ocorre não só no Campus de Cametá. A interiorização começa assim, em regime de cooperação com o gestor do município no sentido de garantir infra-estrutura mínima de funcionamento dos *Campi*. O quadro 34 demonstra o quadro técnico-administrativo uma década após a implantação da política de interiorização.

Nele observa-se a total dependência da UFPA face às prefeituras locais, uma vez que a mesma não tinha vagas para concurso de técnicos, bibliotecários, serviços gerais. O quadro a seguir mostra a situação do quadro de técnico-administrativo em dezembro de 1997.

Quadro 33: Técnico-administrativo por Campus

Campus	Funcionários	
	Da UFPA	Cedidos pelo Poder Local
Abaetetuba	02	10
Altamira	07	24
Bragança	09	51
Breves	-	06
Cametá	01	12
Castanhal	07	29
Marabá	12	34
Santarém	11	22
Soure	02	05
TOTAL	51	193

Fonte⁷⁷: COELHO, 1998.

Gráfico 35: Relação Universidade (UFPA) e o Poder Público Local

Houve casos em que a gestão do município coincidiu com a mesma linha política do gestor do Campus e a situação continuou inalterada, o que se supõe não se tratar apenas de

⁷⁷ Quadro construído na Dissertação de Mestrado da pesquisadora a partir de dados fornecidos pela extinta assessoria.

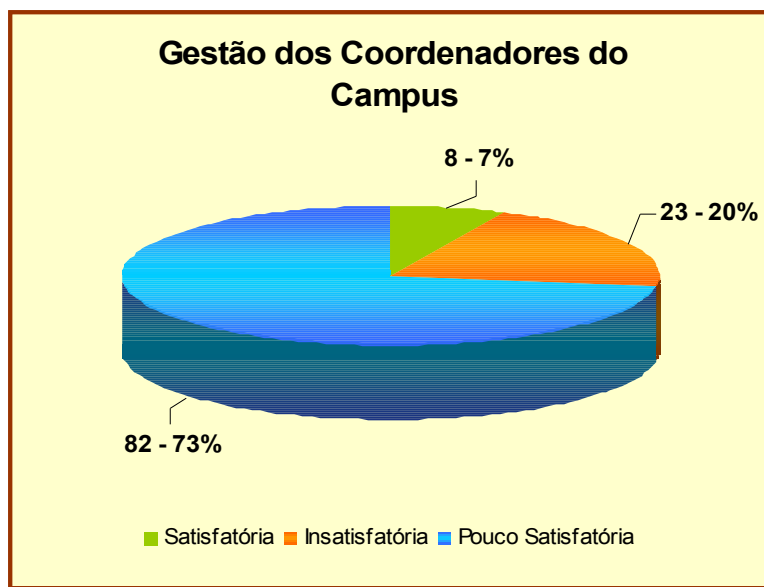
questão partidária, mas somado a isso uma desarticulação e ausência de um projeto político, pedagógico, que pense no desenvolvimento do município e da região. A fala de um dos egressos contribui com esse ponto de vista:

“Olha, eu creio assim que a relação do poder público com a universidade tem sido muito subjetivo, o que tem havido mais é assim, uma questão mais de recursos humanos, onde a prefeitura destina funcionários pra universidade, assim eu creio que há esse despertar, a universidade tem muito a contribuir com o poder público do município, mas eu creio assim, que a gente não tá sabendo como trabalhar porque, por exemplo, normalmente os alunos da universidade não promovem mini-cursos, então eu creio que poderia haver mais aproximação assim, mesmo no governo anterior não houve isso, eu não saberia dizer agora as razões, mas assim, a gente não soube fazer essa ligação (nem de um lado, nem de outro)” (Egresso 4)

d) Os Egressos e os Coordenadores da Política de Interiorização da UFPA no Município.

Quando questionados sobre a gestão dos coordenadores do Campus, 82 egressos dizem que foi pouco satisfatória, 23 afirmam ser insatisfatória e apenas 08 dizem ter sido satisfatória. O gráfico abaixo indica uma atuação em sua maioria negativa por parte dos gestores.

O capítulo anterior demonstrou que o Campus de Cametá teve 13 coordenadores, em quanto em outros *Campi* a média foi de 04, pois conseguiram cumprir em sua maioria o mandato regimental de 04 anos. A alta rotatividade de coordenadores impediu que o referido Campus consolidasse no município projetos de ensino superior com potencial de problematizar vivências e experiências pedagógicas referentes a cidadania, fazendo do Campus um espaço gestor de um projeto de Universidade cidadã e participativa.

Gráfico 36: Gestão dos Coordenadores do Campus

O Campus sem uma direção política, administrativa e pedagógica não conseguiu como pólo propulsor de cultura e conhecimento, ser referência no município e um importante ator social na região, não fez nenhuma gestão propositiva às prefeituras dos referidos municípios, uma vez que estava constantemente com problemas de ordem política interna, com desfechos rotineiramente conhecidos, a expulsão de mais um coordenador. O que justifica o gráfico acima e opinião do Egresso entrevistado:

Eu acho que o campus de Cametá, as coordenações, elas passaram muito tempo só pra Cametá, entendeu, elas não conseguiram mostrar pra Mocajuba, Limoeiro e Oeiras que o campus, embora fosse com o nome de Cametá, ele não era um campus de Cametá, era um campus da região (egresso 2)

E) Os Egressos e a atuação da Universidade nas funções: Ensino, Pesquisa e Extensão

Os egressos foram questionados *sobre a atuação da Universidade frente às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão*. O gráfico abaixo aponta as categorias mais presentes nas avaliações. No que diz respeito ao Ensino, os egressos confirmam sua satisfação sendo a categoria ensino satisfatório mais presente. O impacto visual dos gráficos demonstra, em princípio, tratar-se de uma Universidade apenas de ensino.

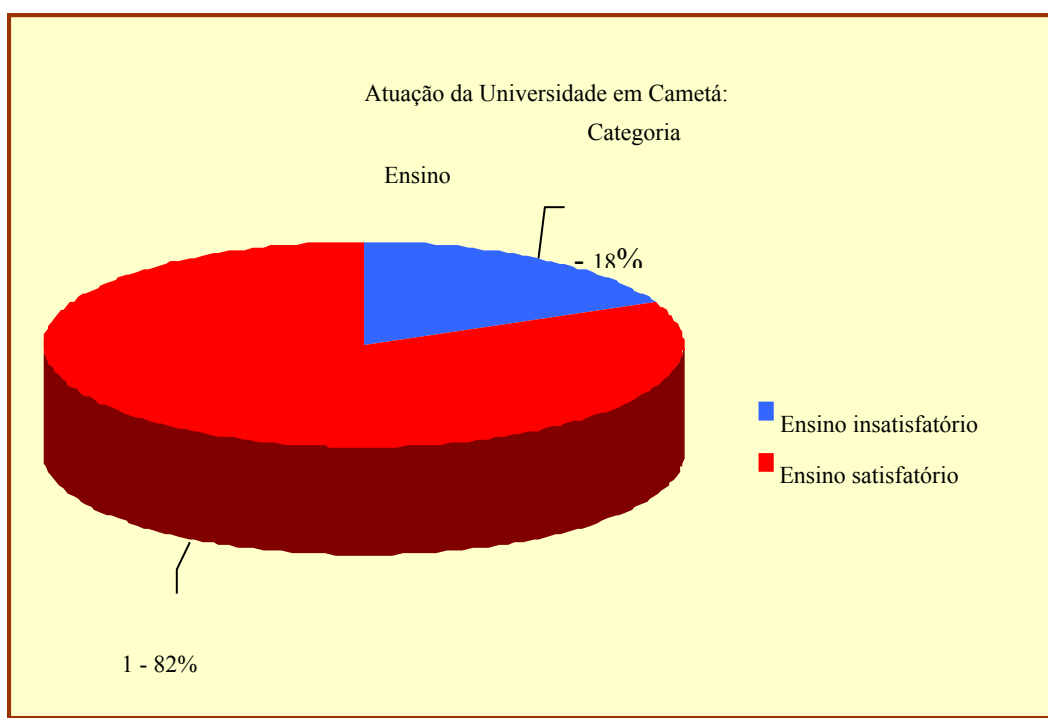
A oferta dos cursos de licenciatura e a excelente gestão dos currículos dos mesmos por parte dos professores, que levaram em consideração não só a experiência profissional mas também os saberes produzidos pelos educandos, fizeram do Campus uma organização educativa de referência no ensino superior. A combinação metodológica de ensino com os conteúdos das disciplinas, apesar dos problemas aqui referidos, não foi empecilho para desenvolver uma excelente prática docente, pois como diz Freire,

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético de ensiná-los. (1998, p. 116).

O ensino articulando as funções pesquisa e extensão aparece na avaliação dos egressos como algo precário, conforme um dos egressos “... *não há pesquisa e extensão, só o ensino sistematizado, quando muito algumas atividades, como estágio pedagógico*” (questionário 29). Tal afirmação é esboçada na representação gráfica abaixo.

E.1- Atuação em Ensino

Gráfico 37: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá: Ensino



O gráfico de nº 38 a seguir, aponta que inexistente extensão ou que a mesma é insatisfatória. Vale aqui realizar uma reflexão mais profunda. Este estudo, com base nos resultados, aponta a forma diversificada e bem significativa de atividades curriculares desenvolvidas extrapolando os muros da universidade chegando até a comunidade. Trata-se de uma incoerência as informações sobre extensão representada no gráfico a seguir?

Acredita-se que a concepção presente na avaliação dos egressos aqui esboçada, revela a concepção tradicional e elitista de extensão, em que a Extensão Universitária é concebida como assistencialista, materializando seu conhecimento científico em projetos de atendimento à população, em formas de prestação de serviços, como se a mesma não tivesse nada a informar ou ensinar à Universidade.

É sabido que experiências importantes de ouvir a comunidade em ações articuladas do ensino e extensão, por intermédio do estágio e seminários realizados pelas disciplinas, que proporcionaram a gestação, por exemplo, de um programa de educação para o município, entregue aos candidatos que concorreram às eleições municipais em 2000, para prefeitura do município, chegaram a ocorrer.

A proposta apresentada pela disciplina História da Educação, ministrada pela Profa. Ms. Edna Abreu rompia com a visão de educação, sociedade e homem, hegemônica nos quase 400 anos da Cidade de Cametá. Evidente que apenas um candidato aceitou a proposta que adiantava que sua implementação exigia um quadro de docentes efetivos. Ressalta-se que no referido município nunca tinha sido realizado o concurso público, seu quadro de funcionários em sua maioria mudava a cada prefeito eleito, proporcionado pelo compadrio, prática essa usual no Brasil em cidades que exercem ainda a forma oligárquica de gestão do patrimônio público, como Cametá.

A rotatividade de funcionários na esfera pública impossibilita o investimento em capacitação, e no sucesso do desenvolvimento de qualquer política pública, o que era raríssimo em Cametá, principalmente no que diz respeito a bens comuns básicos destinados à população como a saúde e educação.

A proposta educacional gestada por uma turma na disciplina História da Educação denominada “*Escola Caamutá, Escola Cidadã*” foi incorporada ao programa eleitoral de um candidato, para o qual os discentes do Campus em sua maioria fizeram campanha. Naquele ano o Campus Universitário do Tocantins se configurou em importante espaço pedagógico de debates políticos sobre a cidade, tendo o Candidato José Quaresma acrescentado em seu

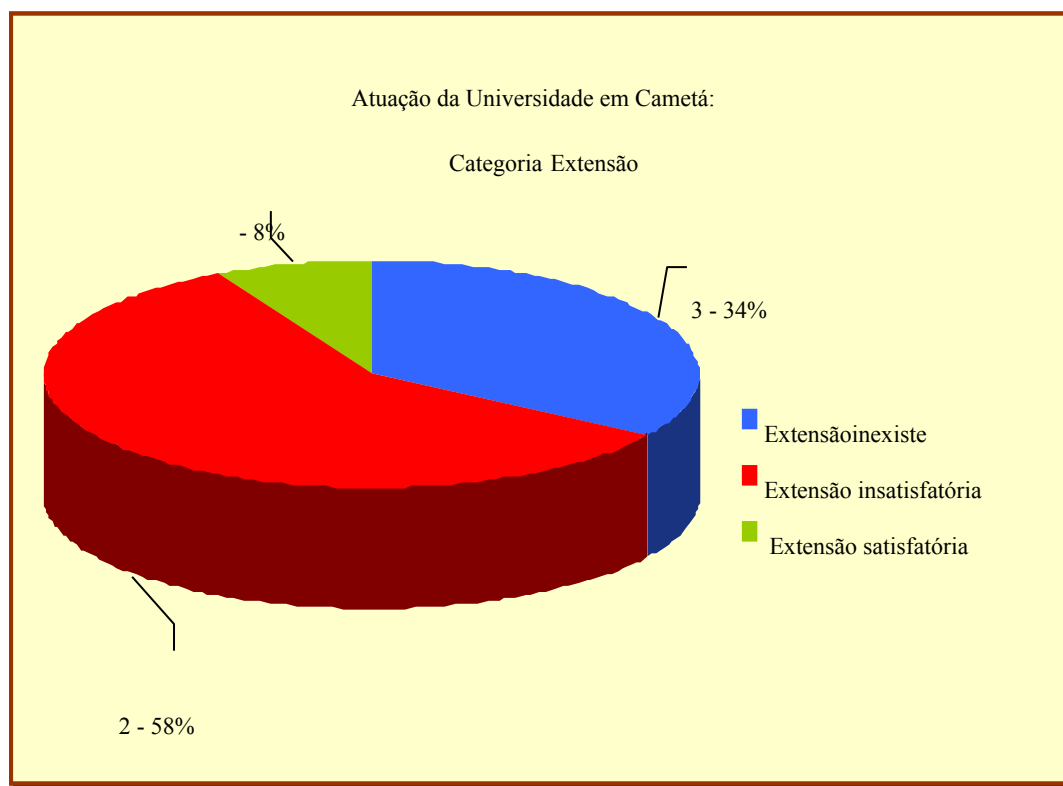
programa que se eleito realizaria o concurso público na cidade em todos os níveis, a comunidade universitária sentiu-se esperançosa com uma provável radical mudança, o que efetivamente aconteceu.

Centenas de egressos foram absorvidos de forma efetiva no quadro docente do município por intermédio do concurso público e a proposta educacional apresentada foi implementada em quase sua totalidade, deixando o gestor de realizar bandeiras importantes como: As eleições para diretor de escola e o Conselho Escolar. A referida gestão foi objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado, no programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPA e de uma tese a ser defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

É evidente que não foi sistematizado um projeto institucional do Campus voltado especificamente para práticas extensionistas, mas é evidente que docentes e discentes realizaram de forma incipiente atividades extensionistas. Sendo temerosa a afirmação *inexistente*, é aconselhável apresentar uma avaliação que consiga expressar pelo menos um fragmento dessa realidade, onde pequenas experiências bem administradas pedagogicamente foram grandes contribuições de ensino e extensão na totalidade das ações pedagógicas do Campus, reconhecidas por uma minoria de egressos da amostra: “Quanto ao ensino e extensão, considero uma excelente atuação. Mas falta um pouco mais de empenho e resultados quanto a pesquisa” (questionário 03).

E.2 Atuação em Extensão

Gráfico 38: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá: Extensão



No que diz respeito à pesquisa, os resultados apresentados a partir das categorias mais presente nas falas diz tratar-se de uma das dimensões mais críticas de atuação do Campus do Tocantins. Os egressos afirmam que a pesquisa é insatisfatória e ineficiente, apesar de perceberem avanços na extensão: “Ultimamente acredito que, os trabalhos voltados ao ensino e a extensão, levando-se em conta ao ultrapasse dos muros da universidade tem melhorado bastante, mas em relação a pesquisa tem deixado a desejar”(Questionário 58).

Para funcionarem satisfatoriamente as três funções da universidade, no âmbito da política plena da Política de Interiorização, urgia a necessidade de investimento em corpo docente local com carga horária e financiamento para desenvolver investigações.

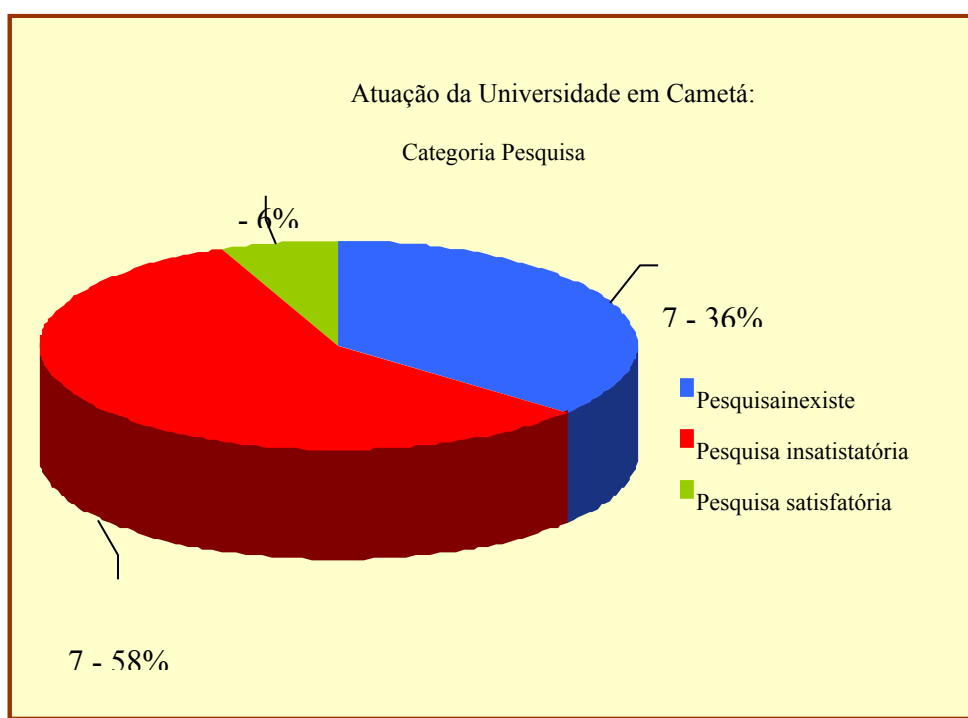
Quando o corpo docente foi minimamente formado, os docentes se desdobraram em ações de ensino superlotando carga horária com disciplinas para as quais não tinham concursado, prejudicando desta forma uma função importante da Universidade, conforme os próprios egressos avaliam:

“ Além do ensino, muito pouca estrutura e recursos são disponibilizados para a pesquisa, principalmente” (questionário 34).

“No que diz respeito ao ensino a presença da UFPA foi e é imprescindível, tem colaborado muito para o progresso. Podemos dividir a história educacional cametaense entre o antes e depois da presença da UFPA. Já a pesquisa e a extensão deixam a desejar, faltam incentivos e oportunidades, (Questionário 66)

E. 3 Atuação em pesquisa

Gráfico 39: Grau de Satisfação da Atuação da Universidade em Cametá:



Pesquisa

A pesquisa contou com a criatividade desenvolvida pelos professores em uma das disciplinas que não aparece como a mais significativa para os egressos, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Uma hipótese explicativa é o fato de a mesma não se configurar na prática como uma disciplina onde a carga horária exige a atuação presencial do docente.

No Trabalho de Conclusão de Curso os docentes orientavam temas a serem investigados cujos resultados são manifestos em monografias. Ressalta-se que excelentes

TCC abordaram a vida e o cotidiano da cidade, a educação, o modo de sobrevivência no município, culminando inclusive com a publicação dos mesmos⁷⁸, conforme relato abaixo.

“[...]após a chegada da UFPA em nosso município, muita coisa mudou para melhor, pois a população teve mais uma chance de crescer intelectualmente, muita coisa foi produzida, publicada e por isso Cametá, voltou a ser lembrada no cenário regional” (Questionário 99).

O docentes dos cursos, por intermédio do TCC, iniciaram estudos exploratórios importantes que hoje contribuem para consolidar uma das funções importantes da Universidade. Acredita-se que foi difícil desenvolver as três funções da Universidade nas condições aqui relatadas, os docentes priorizaram duas funções que foi possível trabalhar mas não esqueceram de nenhuma forma que no ensino é imprescindível a pesquisa e os egressos reconhecem essa tentativa de que, “[...]a cada dia o município vem recebendo da Universidade bons frutos, porém precisamos avançar em torno de mais pesquisa e extensão embora já venham sendo feitas”(questionário 11)

Ou problematizado a concepção Freiriana de pesquisa, enquanto se ensina, busca-se, reprocura-se o novo indagando:

Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1998, p, 32).

3.5 Nas águas o Encontro: Universidade, os egressos e a Sociedade

Entidade de Classe

Esta breve seção é um esforço no sentido de sintetizar a pesquisa realizada em Cametá sobre a política de interiorização da UFPA, o desafio maior será o de articular a opinião da sociedade civil organizada como a Colônia de Pescadores AZ 16 e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá, poder público local e o CDL com o trabalho em si.

O poder público local, como o maior empregador da cidade, representado pelos secretários de educação da gestão anterior e atual, deixa nesta pesquisa sua impressão

⁷⁸BARRA. J.D.F;FURTADO.G. Pescadores Artesanais de Cametá: Formação Histórica, movimentos e Construção de Novos Sujeitos. E “ INSA 60 anos de educação Vicentina” de autoria de

juntamente com o CDL, referente às modificações ocorridas no município a partir da presença dos egressos no quadro docente da rede de ensino local.

Ao falar da presença da universidade em um ambiente rural, tendo como base os projetos de interiorização, o que se tem registrado é a preocupação em qualificar os professores leigos para o mundo do trabalho local. Essa dimensão da profissionalização deve ser levada em consideração, em virtude da necessidade do Estado brasileiro, naquela conjuntura, quando as universidades da região Sul e Sudeste do país, em uma ação extensionista contribuíram com o o projeto militar para integrar a Amazônia no cenário nacional via Projeto Rondon, como foi demonstrado no primeiro capítulo.

O que se constatou no decorrer da pesquisa, em primeiro lugar, é que a interiorização da UFPA em Cametá não foi apenas o *locus* da profissionalização de seus alunos assim como propunha o regime militar, em uma época de profundas transformações de ordem política, econômica, social e tecnológica, tais mudanças atingiram significativamente a vida das pessoas, as profissões, alterou a forma de organização do trabalho e das instituições como a universidade.

Pretende-se chamar atenção para o fato de que o projeto de interiorização não silenciou uma das dimensões importantes da academia, não prevista pelo Estado nos grandes planos de desenvolvimento para a Amazônia. Trata-se da formação humana, que é o esperado de toda universidade comprometida com a e com o futuro da sociedade.

As duas dimensões citadas surgem, principalmente, neste capítulo, na voz dos próprios egressos, quando nas suas manifestações percebe-se o grau de satisfação com a formação recebida, brotando de suas avaliações aquisições importantes para a vida profissional e pessoal como acúmulo de conhecimento, articulação entre a teoria e a prática educacional, e uma nova concepção de análise da sociedade, por eles denominada a “maneira de ver o mundo”.

A universidade uma vez que não encaminhou as licenciaturas da interiorização apenas na ótica do mercado, abriu possibilidade para uma formação que teve como base um currículo crítico e flexível, voltado para o aprimoramento do raciocínio, de dar condições de identificação por parte dos alunos de problemas pertinentes à sua realidade e à capacidade de propor superação para os mesmos.

Acredita-se que o procedimento de ensino adotado na interiorização se deve também em função dos alunos presente nestas turmas, em sua maioria nas iniciais, oriundos

ou com forte ligação com a sociedade civil. Esses discentes juntamente com o corpo docente, fizeram da universidade na zona rural, um espaço ampliado, onde a força contraditória manteve o equilíbrio dinâmico, entre a legislação educacional do Estado com o currículo oficial representando a sociedade política, e a postura de ação reflexiva sobre o papel que a universidade deveria ocupar em uma sociedade civil no interior do Pará.

Na conjuntura da época, várias questões poderiam ser apresentadas como:

- Que tipos de atividades curriculares desenvolver?

- De que forma enfrentar os problemas da universidade e do seu entorno sem tomar decisões isoladas? Tais questões, pressupõem constante diálogo entre universidade e a sociedade local.

Constatou-se, nesta pesquisa, que o Estado não é mero produto do autoritarismo e que a Política de Interiorização disputou poder no interior da proposta educacional do projeto desenvolvimentista na Amazônia, redirecionando à política, rumo a outra concepção de educação que ao longo dos 21 anos de interiorização vem lutando pela hegemonia de um projeto de educação básica e superior, não apenas adaptada ao homem e à mulher do Campo, mas uma formação construída no campo e do campo. Esse é o maior desafio ainda não alcançado pela universidade no interior, detectada seja pela colônia de pescadores, seja pelo STR de Cametá.

Em entrevista com o secretário geral do STR⁷⁹, este reconhece o grande papel da UFPA na cidade, faz críticas contundentes ao fato de a mesma não possuir cursos com um currículo voltado para o campo, objetivando o desenvolvimento sustentável. “Tem que avançar em educação rural, que reforce nossa cultura, que nos ajude a ter o ensino médio na nossa escola rural.” (STR, 2006). Ou nas palavras do presidente da Colônia de Pescadores,

A universidade deve se interessar um pouco mais para conhecer o nosso mundo. Com certeza quando eles conhecerem eles vão aplicar uma educação mais adequada para nossa realidade, eu acho isso muito importante para nós, principalmente, quando se fala da questão da conservação ambiental. (Presidente da Colônia de pescadores Z 16).

As duas entidades escolhidas para o diálogo nesta seção representam, no caso do STR de Cametá, 19.082 associados, com a presença significativa da trabalhadora rural na

⁷⁹Trata-se de um trabalhador rural atuando no STR desde 15 anos, atualmente com 37, aprendeu a escrever seu nome aos 12 anos. Oriundo do distrito de Juaba em Cametá, diz que estudou até o 3º ano do ensino fundamental, uma vez que o 4º e 5º ano só existia na época na sede do município e o mesmo por falta de material escolar, ter que garantir sua sobrevivência e de mais 06 irmãos parou de estudar por 05 anos até migrar para sede do município em busca de educação e melhores condições de vida.

entidade. A mulher que trabalha na agricultura, conseguiu por intermédio do sindicato, conquistas trabalhistas antes restritas à trabalhadora urbana, como o auxílio- maternidade.

O segundo interlocutor importante na pesquisa como demonstrando no capítulo II, foi a colônia de pescadores, fundada em 1924, estando atualmente com 84 anos. A oposição oriunda da Central Única dos Trabalhadores conseguiu a direção da colônia em 1990, sofrendo intervenção após o resultado, sendo este alvo da justiça, em virtude da direção anterior não ter aceito a vitória da oposição, ficando a colônia, no período de 1991 a 1992, dirigida por uma junta governativa. Com base nos dados de 2006, a colônia contava com 7.100 sócios, destes 40% são mulheres.

A participação da mulher trabalhadora da pesca, nos direitos trabalhistas foi uma conquista muito grande que as mesmas tiveram perante à constituição. Segundo o presidente da Colônia, o trabalho das famílias cametaenses. seja na agricultura como na pesca é realizado em regime de economia familiar, em que trabalha o esposo. A esposa e os filhos dessas famílias, só possuem uma fonte de renda, ou é o extrativismo ou é a pesca. As pescadoras ocupam a direção do sindicato com uma vaga na diretoria e 03 no conselho. Para o presidente da colônia, ainda há debilidade no debate sobre as questões específicas sobre a presença da mulher no Movimento Social de pescadores, o problema das mulheres é que... tá faltando realmente e gente fazer essa discussão mais abrangente sobre a questão da mulher, ... ela tem direito ao auxílio maternidade... no processo da economia familiar, ela não faz aquela pesca de alto mar, ela faz aquela pesca lá nas margens dos rios, no interior, é a pesca do matapi, é a pesca do camarão, é a pesca do caniço, é a confecção do material do marido, tudo isso é trabalho que elas fazem, (Presidente da Colônia de Pescadores Z 16).

É neste contexto, como demonstrado no capítulo II, que a UFPA se implantou e vem desenvolvendo suas suas funções ao longo de mais de duas décadas no município. Os dados analisados neste capítulo não são confirmados por parte dos egressos, para estes os docentes que atuaram na Política de Interiorização da UFPA em Cametá, apesar de os cursos serem oriundos de um currículo fruto da sede em Belém, seus professores ao desenvolverem as atividades pedagógicas, levaram em consideração as peculiaridades locais, assim como acoplaram as disciplinas, trabalhos que extrapolaram os muros da Universidade.

Uma hipótese explicativa para a prática docente desenvolvida na interiorização em Cametá, reside no fato dos docentes terem rompido uma concepção de currículo concebida como grade curricular , concepção essa que seleciona conhecimentos que não

atende os saberes desvinculados ou produzidos fora de seus territórios, territórios estes tão protegidos pelas grades do conhecimento que legitimam a hierarquia entre as próprias disciplinas.

No trabalho de Machado(2004)⁸⁰, ao analisar as consequências das dicotomias oriundas da concepção positivista de educação, o autor afirma que o currículo em forma de grade, modelo este que aprisiona o conhecimento, é uma consequência desta visão, o referido autor alerta para o fato de,

Se abandonarmos a lente da grade, poderemos perceber uma infinidade de questões que dizem respeito à questão curricular, e uma delas é a realidade do contexto escolar para qual o currículo de um curso de formação de professores se propõe a formar seus agentes. (p. 47).

Os egressos do Campus de Cametá, hoje, fazem-se presentes em vários distritos e ilhas do município, com grandes possibilidades de desenvolverem um currículo, preocupados com as questões ambientais do Estado do Pará, que foi fortemente agredido pela ação da Hidrelétrica de Tucuruí e ainda sofre pela ação do desmatamento e poluição dos rios.

Uma das maiores contribuições da política de interiorização neste Campus foi o fato de fixar o egresso no município seja na sede como na zona rural, o que ajuda a população a não emigrar em busca de escola. Essa é uma avaliação positiva referente à presença da UFPA e seus egressos no município feita pelo presidente da colônia de pescadores,

O fato de ter sido implantado o núcleo da universidade no nosso município tem ajudado muito na questão da educação,... por exemplo, eu estudei até a 4ª série no interior na ilha Cuxiuary onde eu moro, na época era até a 4ª e pronto, se quisesse estudar nós tinha que vim pra cá para cidade, como a condição não permitia, a gente ficava por lá mesmo, conclui o ensino fundamental em 2003, no projeto chamado Cametá Tapera do governo popular..., e já foi pessoas formadas pela universidade que foram fazer esse ensino para nós contratado pelo município.(Presidente da Colônia de pescadores AZ 16, em 2006).

Preocupados com a educação de seus filiados, o STR assinou convênio de um projeto em parceria com a prefeitura municipal de Cametá na Gestão do prefeito José Quaresma, denominado “Projeto Cametá Tapera”, já mencionado pelo presidente da colônia

⁸⁰ Que tem como título “ Uma ação Comunicante entre Universidade- Currículo e Escola”, nele o referido autor trabalha dicotomias imposta pela racionalidade no currículo, destacando a separação entre teoria e a prática e entre a pesquisa educacional e o mundo escolar.

de pescadores. O referido projeto teve como base, segundo o entrevistado, a concepção de Paulo Freire.

No projeto “Cametá Tapera”, foram alfabetizados 1.068 trabalhadores rurais e os alfabetizadores foram os alunos e egressos do Campus da UFPA no município. “Foi neste momento que vi a universidade bem próxima de nós, os seus alunos abraçaram o projeto, foi gratificante, depois se estendeu para os pescadores e também os garis da cidade”. (STR, 2006).

Conforme os dados presentes no II capítulo, onde é apresentada a interiorização em ação no Campus de Cametá, percebe-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, seja de ordem administrativa ou infra - estrutural do Campus, o que sem dúvida afetou a formação de 13% dos alunos principalmente a partir da autonomia dos *Campi* do interior.

Chama-se atenção para o fato de que seria difícil a universidade entregar um profissional completo em condições de atender às necessidades da sociedade local, a presença de uma instituição pública de ensino superior na cidade, imprimiu, como foi demonstrado anteriormente, mudanças significativas na educação do município,

A interiorização da universidade, ela trouxe muita vantagem, nós temos hoje, podemos dizer, um capital muito grande dessas pessoas que estão servindo muito para o nosso município. (Colônia de pescadores AZ 16).

O relato do diretor do sindicato e do presidente da colônia de pescadores são ilustrativos para ajudar a compreender que a política de interiorização da UFPA não se limitou apenas a expedir diplomas, habilitando os egressos para o mundo do trabalho, isso seria reduzi-la como academia. Os egressos, hoje, estão presentes em todos os níveis de ensino, trabalhando com educação formal e não formal. Neste sentido o Prof. Ideu Coelho⁸¹ orienta que,

⁸¹IDEU, M. Coelho, em trabalho intitulado “Graduação: Rumos e Perspectivas” (1998) analisa as funções e desafios da graduação. O referido autor aponta como desafio a grande tarefa para a universidade formar o graduando não só no âmbito da profissionalização, mas também no que concerne a formação humana.

A universidade deve oferecer aos alunos sobretudo uma formação básica⁸², crítica e rigorosa, tornando-os capazes de assumir, ao longo da vida, várias funções e atividades, eles poderão enfrentar o mundo do trabalho e a própria educação continuada, hoje muito discutida e valorizada, mas que de modo algum prescinde ou substitui uma sólida formação na área.(COELHO, 1998, p. 10).

O STR ao longo dos seus 33 anos acumulou a experiência de grande mobilização social contra o regime militar extinto em 1986, quando a sociedade cametaense contribuiu com o processo de construção da democracia, de nova concepção de mundo e da luta pelo acesso à educação pública como direito constitucional do cidadão,

Na cidade a UFPA tem dado sua contribuição, vejo que hoje teve expansão do ensino médio, em antes conseguimos atingir no máximo a 4ª série. Eu saí do distrito de Juaba para vir para a sede em busca de educação. Hoje na maioria dos distritos já tem o ensino fundamental, coisa que antes era impossível. Tudo isso é graças a Interiorização da universidade. (STR, 2006).

O depoimento acima reforça o aumento quantitativo de escolas no município conforme demonstrado no capítulo II, são conquistas de muitos anos de reivindicação da população rural, este e vários outros testemunhos atestam que a Política de Interiorização oferece uma formação satisfatória, que tem ajudado os egressos a pensar com e sobre a ciência, os textos lidos, a cultura local, abrindo possibilidades para que estes contribuam com a construção de uma sociedade solidária ou como afirma Coelho (1998),

A universidade deve constituir-se como escola de elaboração, de descoberta, de invenção, de pensamento, de encontro e confronto das diferentes visões de mundo, culturas, teorias e áreas do saber; de busca sempre retomada da verdade, dos pressupostos e implicações das teorias e práticas, de crítica das ciências, da tecnologia, da filosofia, das artes e de toda a produção cultural. (p. 11).

A economia do município de Cametá tem como base a agricultura, a pesca, (apesar do declínio, a colônia está desenvolvendo práticas de criação em cativeiro) e o setor do comércio que vem crescendo. O empresariado local encontra-se organizado no Clube de Diretores Lojistas. Para este segmento o grande avanço que a Interiorização trouxe foi a

⁸²A formação básica não se confunde com os estudos feitos no chamado ciclo básico, implantado nas universidades a partir da reforma universitária de 1968, mas é algo bem mais amplo, complexo e exigente em termos da universidade, dos currículos, do ensino, do trabalho de professores e alunos.

possibilidade de qualificar gratuitamente as pessoas e fixá-las não só em Cametá como nos municípios de seu entorno.

O representante do CDL, juntamente com os representantes do STR e Colônia de pescadores fazem críticas ao fato da UFPA só ofertar licenciaturas, não atendendo à demanda latente para outros cursos, “uma questão extremamente deficiente aqui em Cametá, é na área da contabilidade, nós não temos aqui um escritório de contabilidade bem montado para atender as empresas”. (CDL de Cametá, 2006).

Da mesma forma o presidente da colônia de pescadores apresenta sua demanda por novos cursos como de Engenharia de pesca, Agronomia, Engenharia Florestal. Também, o CDL gostaria de contar com o curso de Turismo no município. É notório que a população exige da UFPA meios para sanar todo o descaso que a zona rural vem sofrendo por parte do Estado ao longo dos séculos. Foi possível perceber o clamor da população na audiência pública realizada, em 13/12/2007 pela UFPA, nas comemorações dos 20 anos de interiorização no município.

A Universidade Federal do Pará, ao se interiorizar, teve diretriz e objetivo claro, que ainda não foi cumprido a contento, que é extinguir a figura do professor leigo no Interior do Estado, essa é a vocação da UFPA na área rural e meta a ser perseguida.

Os cursos solicitados nas entrevistas pelos sindicatos, em sua maioria são ofertados pela UFRA (Universidade Federal da Amazônia) que assinou o protocolo junto com as demais universidades da Amazônia (I PNI) em 1986 de se interiorizar o que não aconteceu

Até o momento a UFRA não possui uma política de interiorização de seus cursos continuando a ofertar a maioria das vagas do curso de Engenharia Florestal e Agronomia na capital do Estado, Belém, o que é contrastável, mantendo-se de costas para o campo apesar desta ser uma instituição Rural⁸³.

Poder Público

O Estado/Nação dos países do continente Europeu incluem os ex-alunos ou diplomados de suas universidades nas políticas públicas dos Estados, no início da década de 1990 no continente europeu, a situação dos egressos ganhou centralidade. Originaram-se a

⁸³ Informa-se que a UFRA recentemente começou a ofertar cursos nos município de Parauapebas (curso de Zootecnia), Capitão Poço (curso de Agronomia) e Santarém com o curso de engenharia Florestal.

partir da situação de emprego dos profissionais, oriundos do ensino superior, adquirindo visibilidade nas preocupações dos governos e da sociedade européia.

Os empregadores dos egressos do ensino superior na Europa, constituíram-se como elementos importantes e utilizados no processo de verificação da qualidade do ensino superior ofertado à sociedade daquele continente. O Estado por intermédio dos governos, e as universidades estreitaram naquela conjuntura a relação entre o processo educativo e o mundo do trabalho.

A operacionalização da política desenvolvida pelos países europeus é relevante para a análise sociológica, uma vez que se acredita, ser mais significativo realizar a avaliação institucional, de alguém que foi pela Universidade formado (egressos), ou seja, ouvindo o que o ex-aluno aprendeu para que este forneça à instituição informações sobre a qualidade da formação recebida, do ambiente de trabalho na época de estudante, suas vivências e dificuldades de aprendizado no processo de formação.

Neste sentido, este capítulo traz informações valiosas dos egressos sobre o aprendido nos cursos ofertados na política de interiorização, materializado nas redes de ensino local, nas ONGs, no mundo do trabalho na área de educação, em geral e na vida cotidiana. Tais informações poderão vir a ser incorporadas pela Universidade visando à reestruturação de sua política, assim como pelo poder público local em seu processo de gestão da educação municipal.

Tendo como objetivo incorporar neste trabalho opiniões daqueles que acompanham o trabalho dos egressos, seja como pai, responsável ou como militante da luta por melhores condições de vida e educação, é que se ouviu o STR, CDL e a colônia de pescadores.

No mesmo nível de importância ouviu-se a representação daquele que é o maior empregador dos egressos o poder público local, aqui representado pela ex-Secretária de Educação e pelo atual Secretário de Cametá. Na intenção de conhecer a opinião dos mesmos sobre as modificações ou não ocorridas nas redes educacional do município a partir da inserção dos ex-alunos no quadro educacional.

Parte-se do princípio, que a universidade deve formar não apenas técnicos e, no caso específico da interiorização, em Cametá, o licenciado pleno. Espera-se sobretudo que os licenciados plenos desta política, sejam comprometidos com a mudança da sociedade e contribuam para superação da injustiças sociais. Acredita-se que os Egressos estejam

ensinando seus alunos a buscar a verdade, a autonomia, o respeito ao idoso, que protejam a natureza, já tão desvatada pela ação das madeiras e pelo próprio nativo que vê nestas sua única possibilidade de emprego.

O desejo é que, dentre os mais de 800 egressos do Campus de Cametá que a universidade apresentou à sociedade, estejam aqueles que no dia-a-dia da docência estejam ensinando não apenas os seus alunos a lerem mecanicamente as palavras de um texto, mas como disse Paulo Freire ensinando a ler o mundo.

Para Freire, ensinar a ler o mundo é fazer com que seus alunos avancem na construção e preservação da fraternidade, da democracia no município e na região Amazônida, tão marcada pela política das oligarquias locais, é fazer com que seus alunos apreciem as artes, preservando a rica cultura do município. E assim, terão condições de na família, na cidade, na política, no trabalho ou em qualquer outro lugar ou posição em que estiverem, dar sua efetiva contribuição para a construção de um mundo mais humano.(COELHO, 1998, p. 13).

As exigências colocadas aqui para o egresso que tenha na sua formação fortalecido a dimensão humana do seu ser, são confirmadas pelos dados analisados neste capítulo, onde afirmam ter adquirido na universidade a criticidade no ato de ler, da atitude de aprofundamento de suas leituras, seja de um texto como no contexto em que vivem, na mudança da relação realizada com seus alunos.

Ressalta-se que não se faz apologia à escola como rendentora da humanidade, compreende-se que muitas tarefas, hoje em função das mudanças ocorridas, principalmente no mundo do trabalho, em que a mulher provedora do lar foi inserida, têm sido destinadas à instituição escolar. Atividades estas que antes eram assumidas pela família, principalmente, tal situação criou situações de complexidade no decorrer da própria aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do currículo. Gimeno Sacristán apresenta três apreciações que sustentam tal argumento, entre elas destaca-se,

A primeira consideração diz respeito à transferência, para a instituição escolar, de missões educativas que outras instituições desempenharam em outros momentos históricos, como a família, a igreja, os diferentes grupos sociais, etc. O ingresso dos alunos na instituição escolar se produz cada vez mais cedo e a saída tende a se retardar, o que implica se encarregar de uma série de facetas que em outro momento não foram consideradas, ainda que de alguma forma se cumprissem atribuições das instituições escolares. (2000, p. 56).

As demandas oriundas deste setor da sociedade acima mencionado e do Estado por intermédio das redes de ensino, devem ser respondidas pela universidade, que na ótica de algumas pessoas, deve ser na perspectiva da eficiência, do mercado, porém, “ ao mesmo tempo, é questionada a eficiência das universidades públicas na produção desse capital humano” (SOBRINHO, 1999, p. 31)

Parte-se do entendimento, que a resposta a essa questão deve ser duplamente comprometida. A universidade deve levar em consideração sua história, sua autonomia didático-científica e sua função social, que deverá ser acoplada a uma sólida formação técnica comprometida com a cidadania participativa. Neste sentido, as dimensões da qualidade técnica dos diplomados da interiorização em Cametá e seu comprometimento social é percebido pelos representantes do poder público local, segundo a ex-Secretária de educação,

A maioria dos concursados a gente recebeu com grande alegria, era o pessoal que tinha terminado a universidade, isso foi importantíssimo para o passo de qualidade que a educação deu no município, eu não posso negar isso... eu não sou pedagoga, e tinha minhas dificuldades quando assumi a secretaria, nunca fiquei assim sem respaldo, porque a nossa equipe com exceção da secretária era composta de muitos pedagogos do projeto de Interiorização da UFPA (SALETE ALQUIMÉ, 2006)⁸⁴.

Na mesma linha o atual Secretário de Educação Prof. José Joaquim ex-aluno do Campus de Cametá, do curso de licenciatura plena em História, apresenta avaliação positiva sobre a participação dos Egressos no quadro docente da rede municipal,

Nós tínhamos professores no interior com a 3ª série dando aula para alunos de 4ª série primário, veja como era a dificuldade que se tinha, os poucos professores com nível superior no município nunca pensavam em ir para o interior, ficavam somente dentro da sede do município, no nível médio lecionava professores com a mesma formação de nível médio, então a universidade veio melhorar isso aí,.. ela trouxe essa melhoria na educação e não só no município de Cametá, porque ela atende os municípios de Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião, então veja, houve sensível melhora no quadro. (JOSÉ JOAQUIM, 2007).

O trabalho da ex-Secretária Profa. Salete, assim como do atual gestor da educação municipal teve forte amparo técnico dos egressos da UFPA em Cametá e do próprio Campus como instituição,

⁸⁴ Ex- secretária de educação do município de Cametá. Gestão Governo Popular-PT 2001 a 2004.

A contribuição que eles deram para a gente construir a escola Caamutá foi fundamental para a prefeitura. O campus da universidade não só os alunos contribuíram muito, mas os professores da universidade, nos 04 anos em que a gente esteve na secretaria, são tantos os trabalhos de conclusão de curso com a experiência da nossa escola de Cametá a experiência da gestão democrática, a experiência do Projeto Cametá Tapera. (SALETE ALQUIMÉ, 2006).

Na gestão da profa. Salete, vários Egressos foram absorvidos no sistema de ensino local, é importante destacar que muitos dos ex alunos do Campus tinham saído da cidade por falta de emprego. Eram comuns na prefeitura, contratações a partir da opção partidária ou relação de compadrio com a oligarquia local.

A situação de partidarismo nos órgãos públicos, em detrimento da população, foi lembrada pelo presidente da colônia de pescadores ao informar que havia um ex- pescador em sua ilha, egresso de uma das licenciaturas da interiorização da UFPA que, por questões partidárias, estava atuando em outra frente de trabalho e não na educação. Essa situação ganha robustez na fala da ex-Secretária de Educação do município,

Quando a gente assumiu a prefeitura em 2001, a primeira coisa que vimos foi que a maioria do corpo docente do município era formada por gente que não tinha um curso superior, e o pessoal com ensino superior estava trabalhando em lojas, estava trabalhando por exemplo, em uma gráfica, em serviços informais no comércio, Então o que que nós fizemos? Demos a oportunidade para eles trabalharem na educação...e logo eles foram colocados para trabalhar na linha de frente da Secretaria de Educação. (SALETE ALQUIMÉ, 2006).

O relato da ex-Secretária, corrobora com os dados da pesquisa analisados neste capítulo, quando os egressos destacam a questão da política partidária muito forte no poder público do município, o que atrapalhou a relação entre a Universidade e a prefeitura. Em vários questionários e entrevistas, os egressos responderam que a relação com o poder público local dependia do partido que estivesse à frente da gestão municipal.

A gestão predominante no município é herança cultural dos governos autoritários. Cametá abriga historicamente respeito político desde o Império quando sediou o poder central da coroa portuguesa. Sempre contou com o apoio político dos governos estadual e federal para sustentar mandatos conservadores como ocorreu no período militar.

Atualmente o Governo Federal brasileiro é dirigido por uma composição de partidos, tendo na presidência da república o Partido dos Trabalhadores (PT) com Luiz Inácio Lula da Silva. No Governo do Estado do Pará, o mesmo partido, representado por Ana Júlia Carepa (PT). Em Cametá, diferentemente das gestões anteriores, na prefeitura está sendo mantida a concepção partidária oposta, sendo a cidade dirigida por José Valdoli F. Valente do PFL.

A universidade, independentemente da coloração partidária que esteja administrando o País, Estado ou município, não deve se isolar, vetando o diálogo com os poderes, instituições e entidades, ela deve manter a pluralidade de idéias, constituir-se como espaço propício à criação de direitos, de cultura não apenas para sua comunidade interna, mas para toda a sociedade, seja ela rural ou urbana, “Desse modo estará abrindo a todos a riqueza que encerra em suas bibliotecas, museus, laboratórios, teatro, seminários, conferências, aulas e outras atividades culturais” (COELHO, 1998, p.16).

A concepção acima, proporciona um estreitamento na relação da universidade com a sociedade, principalmente em um município onde a universidade tem credibilidade e é vista como a principal instituição a dar respostas imediatas e eficientes, principalmente de ordem técnica para a sociedade.

A qualidade técnica dos egressos é o fator primordial para que as mudanças de qualidade na educação do município de Cametá ocorram. Essa constatação é presente na avaliação dos secretários de educação do município, que mesmo de linha política oposta reconhecem o quanto os egressos contribuem com suas administrações,

Eles são bons. Tecnicamente eles têm feito o papel deles, têm desenvolvido um bom papel junto com os diretores das escolas, junto com os professores...organizando, reunindo, discutindo, montando os projetos, ajudando no ensino, aprendizagem, essa discussão toda que nós fazemos dentro da escola, como montar o projeto pedagógico próprio. (JOÃO JOAQUIM, 2007).

A política de Interiorização que a UFPA vem desenvolvendo, só tem razão de existir se contribuir para mudar o quadro atual da educação básica no Estado do Pará, com objetivo de uma educação inclusiva, que dê condições para que sejam implementadas políticas públicas voltadas à garantia da qualidade da educação, efetivando um currículo que tenha como meta trabalhar pedagogicamente a diversidade cultural, motivando no alunado a consciência regional.

Essa função social desenvolvida pela UFPA no interior, é segundo Dias Sobrinho, uma característica presente nas universidades públicas, não levada em consideração nos processos avaliativos meritocráticos, em função destas atividades com forte apelo à inclusão e a equidade não apresentarem retorno econômico.

A concepção de avaliação que usa critérios de cunho mercadológico, avalia uma atividade de expansão das licenciaturas para áreas rurais que concentra populações historicamente esquecidas pelo poder público (camponeses e pescadores) como improdutivas, não levando em consideração o retorno social de uma política desta natureza,

São as Universidades as principais instituições com funções e dinâmicas marcadamente sociais que mais radicalmente cumprem a responsabilidade pela produção e pelo aprofundamento de uma consciência nacional, pelo sentimento de cidadania e pela constituição de uma sociedade científica fundada sobre o valor do público (SOBRINHO, 1999, p. 32)

A Política de Interiorização das licenciaturas no início do projeto passou por processo de rejeição, sofrendo duras críticas de setores conservadores da universidade que se contrapunham à proposta, alegando que a mesma descaracterizaria a própria universidade, uma vez que dificilmente o projeto trabalharia com base em conhecimentos sólidos da cultura clássica. Para estes setores a interiorização poderia levar ao crescimento precipitado da universidade provocando ônus desmensurados com a criação de uma burocracia mínima por *Campi* ao instalar o serviço administrativo.

O setor conservador, esteja ele instalado nas maiores universidades do centro sul do país ou em uma instituição de referência da região Amazônica, como a UFPA, têm pontos de vistas convergentes no que diz respeito à democratização do espaço acadêmico.

Para os conservadores a Universidade, deve ser feito um investimento intelectual com rigor, o que só é possível com uma formação em longo prazo, onde o aluno terá acesso à formação básica, de teor científico e humanista, em que o mesmo deverá ter tempo integral para cursar uma graduação.

É nítido que tais prerrogativas eliminam do acesso ao ensino superior o aluno-trabalhador da zona urbana oriundo das classes populares e, principalmente, as populações rurais que não teriam como se deslocar até a capital do Estado, onde são localizadas as Universidades, tal visão pretendia manter a universidade exclusivista, isolada e elitista.

O projeto de interiorização disputou com os conservadores também espaço político no interior da instituição, a busca do consenso, pelo convecimento como diz Gramsci, levou vários intelectuais defensores do projeto da interiorização a questionarem a busca frenética da universidade apenas pela excelência acadêmica, pela formação profissional exigida, pela racionalidade técnica e pelo mundo industrial.

O que estava em jogo na arena de poder na universidade, era a luta pelo princípio da igualdade e da democracia na academia. Neste sentido, Boaventura Souza Santos, ao discutir a crise de legitimidade da Universidade, levanta questionamentos que dão robustez à justificativa da política de interiorização das universidades na Amazônia,

- Como compatibilizar a democracia do acesso com os critérios de seleção interna?
- Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes”, os ideais de democracia e de igualdade?
- Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável?
- Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 2000, p. 212).

É possível responder não só a cada um dos questionamentos de Santos e também aos conservadores presentes nas universidades, a partir da experiência institucional em 21 anos da política de Interiorização da UFPA em Cametá, a partir de alguns fatores:

a) É incorreto afirmar ou duvidar da capacidade intelectual dos estudantes oriundos das classes populares em especial os do campo, alegando que estes têm dificuldades de aprendizagem, e a partir dessa justificativa flexibilizar exames e programas de disciplinas. As primeiras turmas que formaram os PNIs entraram nas universidades selecionados pelo exame vestibular.

Nos Projetos Norte de Interiorização (PNI) I, II e III não existiu vestibular fechado, apenas para a rede de ensino foi aberto a toda sociedade. Hoje, é clara a presença de alunos de vários municípios, inclusive da sede inscritos no certame.

O que deve ser registrado é que alunos oriundos das classes populares do interior da Amazônia têm dificuldade ao acesso à educação em todos os níveis de ensino, dificuldades

essas que se apresentam desde o deslocamento pelos rios, onde o transporte escolar vem sendo ofertado recentemente pelo poder público e não encontra-se universalizado.

Outro nível de dificuldade, é do material escolar e da carência de professores qualificados. Quando às políticas sociais do Estado como a de Interiorização da UFPA, chegam até essas áreas de difícil acesso atendendo, à parcela pobre da população. Esses alunos têm desempenho satisfatório e não há registro de evasão significativos nos cursos da Interiorização. Existem pesquisas realizadas com alunos cotistas que reforçam essa acertiva.

Esses elementos demonstram que não precisa compatibilizar ou tornar flexíveis os exames ou os currículos, para democratizar o acesso à universidade pelas camadas populares, o que tem que flexibilizar e até extinguir é o preconceito que há nas universidades em aceitar a classe pobre, em especial a rural em um espaço historicamente destinado às elites, aos governantes.

b) A política de Interiorização prevista nos I,II e III PNI e aprovada nos conselhos superiores previa, e ocorreu, a oferta dos mesmos cursos ofertados na capital (“para os governados”) também no interior. Os alunos da interiorização aceitavam positivamente essa questão. Fato este demonstrado no capítulo I, por intermédio de entrevistas onde os alunos dizem com intusiasmo que cursavam uma graduação igual a da capital e sentiriam-se bastante desconfortáveis, se o contrário acontecesse, seria tratá-los com discriminação.

Pelo exposto, a Política de interiorização da UFPA em Cametá não pôs em risco o padrão de sua formação, promovendo a mediocridade, apesar de todos os problemas já amplamente demonstrados no decorrer desta pesquisa. A interiorização, neste município, conseguiu por intermédio da sua ação educativa formar egressos em condições de vencer o desafio de construir uma sociedade com base em novos valores éticos, de cidadania e capacidade profissional de pensar e produzir o real com base em nova existência social e humana.

ALGUMAS INCONCLUSÕES

“A educação melhorou sim, atualmente, meus filhos vão à escola aos 3 anos, as coisas mudaram, eu só tive minha bicicleta aos 20 anos de idade, o meu filho mais velho teve aos 8. Eu consegui escrever meu nome aos 12 anos, e olhe eu não tinha a cabeça dura. No entanto meu filho de 3 anos escreveu o nome dele hoje”. (Benedito Siqueira Nunes. Secretário Geral do STR de Cametá).

“...olha, eu sou pescador desde quando dei conta de ir para o rio, desde os 10 anos”. Por exemplo, eu estudei até a 4ª série no interior na ilha Cuxiary onde eu moro, na época era até a 4ª e pronto. (Iraci de F. Nunes. Presidente da Colonia de Pescadores Z16).”

“A dificuldade número um, foi de ordem econômica, porque vim de família humilde, as vezes precisava de material e na época que eu fiz vestibular, eu era camelô, assim que eu passei no vestibular, comecei a perceber que aquilo poderia ser a minha saída e eu me agarrei assim com unhas e dentes na minha tábua de salvação que era a educação. Aí eu comecei a buscar fazer cursos, comecei a ‘comer livro’, tudo que eu podia fazer pra melhorar minha formação enquanto profissional eu fiz nesse momento da graduação. (Egresso do curso de Licenciatura Plena em Matemática).”

Exatamente há doze anos que se trabalha com o tema da interiorização da Universidade Federal do Pará, incluindo, desta vez, os egressos como papel importante no processo de avaliação institucional. Ao término de mais uma pesquisa, observa-se que o assunto é tão vasto e complexo quanto a Amazônia, uma vez que este ainda resguarda grande fertilidade.

A complexidade do tema, reside no fato deste ser contemporâneo, que pela dinâmica e conflitos desta realidade (não totalmente vivida), analisa uma política efetivada no interior de uma região que por ser, culturalmente diversificada, dificulta a materialização (principalmente da pesquisa de campo), da conclusão do trabalho.

As dificuldades expostas não impediram que os resultados e inquietações surgidas no decorrer da investigação, reveladores de verdadeiras surpresas, que sequer seriam levantados como pressupostos desta investigação, como o caso do tema autonomia, recebesse os cuidados necessários condizentes com o rigor e procedimentos científicos exigidos.

Finalmente, nota-se que essa pesquisa não se encerra nesta conclusão, ela tem um caminho a seguir que pode ser dividido em várias ramificações a partir de outros trabalhos que porventura seus autores desejem construir, como verdadeiros antropólogos, ao escavar, aprofundar como objeto específico de estudo sub-temas ou categorias oriundas desse eixo caulinar que aponta os seguintes resultados.

Ao sintetizar as descobertas que brotaram desta pesquisa, destaca-se o percurso histórico das falas acima, como um dos mais significativos achados deste trabalho, os três não embruteceram e nem fraquejaram em baixo do sol escaldante trabalhando na agricultura para sobreviver e abastecer a cidade. Da agitação da feira onde o cálculo da vida cotidiana se impunha, para então ser esclarecido cientificamente no curso de matemática. Da forte maré do rio Tocantins, onde desde criança, adolescente e homem soube segurar a onda, trazendo no bote⁸⁵ os mais preciosos dos alimentos: o Mapará ou o camarão.

A relação direta com a natureza como garantia de sobrevivência; o nascimento na zona rural em mesmo contexto histórico; a participação no Movimento Sindical, o mais importante instrumento de luta por um mundo melhor, são fatores em comum entre o trabalhador rural e o ribeirinho.

Um ponto em comum une os três entrevistados, tanto o egresso morador na sede do município de Cametá e os dois, da zona rural, o camponês e o ribeirinho, quanto todos os outros guardam marcas das dificuldades de acesso à escola e, vislumbraram a escola básica e a Universidade como uma esperança, utopia a ser alcançada para sua geração e para seus filhos.

Os dois sindicalistas que retornaram à escola por intermédio do projeto de educação popular, Cametá Tapera, e deixam evidente que o saber adquirido na escola formal e na escola da vida lhe deu condições de fazer conjecturas e opinar sobre a presença da Universidade em Cametá. Esses se posicionaram a partir da formação oferecida aos egressos. Percebem de forma positiva a presença da UFPA na sociedade e manifestaram críticas ao currículo desenvolvido, exigindo um currículo que tenha o trabalho como princípio educativo.

Os dois sindicalistas desejam que a universidade incorpore no seu projeto programático uma educação do campo e no campo, que abra possibilidades de acesso aos povos que lidam com as florestas, com a pecuária, com a agricultura e extrativismo, com os espaços pesqueiros, caiçaras ribeirinhos etc.

Ver o filho escrever o nome aos 3 anos, não seria um sonho, por que o sonho é que domina homens e mulheres que, inertes e hipnotizados por ele, não conseguem continuar

⁸⁵ Pequena embarcação utilizada como transporte fluvial nos rios da Amazônia.

dormindo ao serem acordados quando gostariam de continuar sonhando. Isso mostra que os seres humanos não têm controle sobre esse momento de fantasia, o que é uma grande contradição.

As mudanças almejadas por Benedito Siqueira e Iraci precisavam ser pensadas no mundo do possível, que projete a educação do futuro como a realidade a ser alcançada, que realize a divisa entre a vida e o sonho, sob o controle de homens, mulheres e crianças, isso chama-se utopia, assim como é a educação projetada em suas falas, que eles estão vendo como algo possível a partir dos egressos e da Universidade.

A universidade deve ser compreendida, como instituição que tem como objetivo produzir e socializar os conhecimentos junto à sociedade onde ela está inserida, formando profissionais das diferentes áreas de conhecimento com sólida formação técnica e que tenha como diretriz a cidadania das pessoas. Esse compromisso envereda pelo caminho da democracia e autonomia dos indivíduos frente ao mundo. A UFPA em Cametá vem, segundo seus egressos e entrevistados, cumprindo esse desafio majoritariamente no âmbito do ensino e da extensão.

Entretanto, na esfera de suas atividades acadêmicas, deve buscar sustentação de forma interligada na investigação, no ensino e na extensão conduzindo suas atividades resguardando, cada uma, suas especificidades, priorizando dentro das circunstâncias sócio-históricas, a ela exigidas respostas para os desafios humanos da sociedade, onde a instituição está inserida. Esse é o desafio colocado dioturnamente à UFPA, no interior do Estado do Pará.

Os resultados desta pesquisa podem estar imbricados no próprio conceito de educação. A implantação e a consolidação da UFPA em Cametá pode ser entendida como um processo em permanente construção, no qual o *conhecimento foi produzido* por professores, alunos e entidades que, várias vezes, foram convidadas para socializar suas práticas educativas. Esse *conhecimento se reproduziu e está sendo socializado* e universalizado, ao serem disseminados os seus resultados na sociedade cametaense pela ação dos egressos nas escolas das redes de ensino local e fora do município.

A esse processo radicalizado de produção de conhecimento, no qual os egressos foram e são sujeitos de uma política social, é o que Antonio Joaquim Severino denomina de educação universitária. Processo esse de ensino e aprendizado que está fortemente ligado à atividade de construção e problematização de objetos, o que significa dizer, que há a necessidade de pesquisar, investigar.

O exercício da pesquisa no Campus de Cametá começa a desenvolver-se na atual gestão da reitoria e do Campus, à medida que novos docentes forem contratados como previsto e aprovado no Plano de Expansão e Reestruturação, a pesquisa entrará em franco crescimento no Campus de Cametá.

Após o levantamento, análise e discussão dos dados coletados com objetivo de conhecer, como a política de Interiorização da UFPA é avaliada pelos egressos dos cursos de licenciaturas plenas ofertadas no Campus de Cametá/PA, a partir da inserção dos mesmos na rede de ensino local, tendo como perspectiva as modificações proporcionadas pela referida política no município. Concluiu-se que:

Nem toda política do Estado é linear

A política de interiorização das Universidades, apesar de ter nascido do âmago do Estado autoritário, que pretendia ocupar a Amazônia e manter o controle militar de forma autoritária, ao longo do seu processo de implantação, que se mostrou ausente no acompanhamento de suas ações.

A dificuldade do Estado em acompanhar suas atividades em uma região complexa como a Amazônia, o deixou vulnerável. Aproveitando o flanco aberto, deixado pelo governo militar é que vários intelectuais da universidade assumiram a interiorização como um projeto de democratização da educação superior na região.

A situação de vulnerabilidade do Estado na organização e acompanhamento das Políticas Públicas possibilitou a construção e expansão do conhecimento, uma vez que a UFPA identificou no projeto a relevância social e científica que se coadunavam com interesses locais.

Foi realizado um trabalho contra-hegemônico no interior da proposta sustentada pela ideologia de segurança nacional, o que demonstra que o Estado não consegue ser apenas coercitivo e centralizador, mas também, em alguns momentos, pode ser desarticulador e tênue.

A Autonomia, dos *Campi* do Interior da UFPA, tem Ambigüidades

A grande rotatividade dos coordenadores, a autonomia decretada de forma precipitada aos *Campi*, especificamente no de Cametá, somada à displicência das administrações

superiores, são fatores que justificam as debilidades constatadas no desenvolvimento da política, o que contribuiu a quase extinção do campus;

O Sindicato e o Centro de Educação no Processo de Autonomia dos *Campi*

É com constrangimento que se aponta a participação ativa da direção do Centro de Educação da UFPA da época na elaboração e concepção da resolução 1111/2000 que decreta, de forma autoritária, a autonomia nos *Campi*;

A ausência total do ADUFPA e representantes de categorias da base de sustentação política do sindicato, sem justificativa na reunião do CONSAD, e a omissão no veículo de divulgação da entidade (ADUFpar) sobre um tema de tamanha relevância, como autonomia, são fortes indícios de que esta entidade de classe foi forte aliada da reitoria na imposição da autonomia.

As evidências de que o sindicato dos professores fez parte do consenso construído em torno da autonomia deixam marcas no seu próprio silêncio. Após a publicação da resolução 1111/2000, os *Campi* começaram a sentir os efeitos dela e, não apenas para os que se encontravam sem condições de funcionamento, mas para todos. O desespero só não foi detectado, pelo órgão de imprensa do sindicato, que se manifestou um ano depois no Jornal ADUFpar Ano VI, nº 7 (Anexo 16).

Nessa edição o ADUFpar, apesar de trazer em manchete de primeira página “Interiorização depauperização e crise na falácia da autonomia” o conteúdo da mesma, que ocupa as páginas 06 e 07 intitulado “Interiorização: A autonomia que queremos” não faz jus ao título.

Dos 19 parágrafos da matéria, apenas quatro (4) tocam no tema. As três (3) pessoas entrevistadas, tanto a discente, quanto o coordenador, na época, do Campus de Marabá faziam parte da mesma força política que ainda dirige o sindicato, e o terceiro era o diretor de interiorização da referida entidade, o que demonstra o caráter de parcialidade deste veículo de comunicação, que não ouviu os *Campi* mais prejudicados com a autonomia como o de Cametá.

Qual a intenção da posição do sindicato? Por que o silêncio sobre um assunto tão polêmico, que alterou a relação de trabalho e depauperou ainda mais o *Campi* de Cametá? Segundo um dos entrevistados, até um *campi* como o de Marabá, que desejou a autonomia,

sentiu o abalo da sua imposição, o que demonstra que não basta querê-la, têm-se que preparar-se para exercê-la.

Os questionamentos acima, em outra ordem, aplicam-se ao Centro de Educação, pioneiro na implantação da interiorização e forte defensor em seu projeto Político Pedagógico da gestão democrática, que se contradiz, na prática, ao participar de um “disparo administrativo” autoritário.

Porque a matéria autonomia não foi alvo de discussão em uma interdepartamental do Centro de Educação? Por que no Conselho do Centro os departamentos não apresentaram as decisões das unidades acadêmicas? (Anexo 11). Esta matéria foi alvo de reunião dos departamentos? O parecer apresentado ao Conselho do Centro e aprovado, foi encomendado pela direção do mesmo na época? O comportamento da direção do Centro de Educação, naquele momento, não se preocupou com o quanto este ato estaria maculando a imagem de um Centro que, historicamente, teve zelo e compromisso seja com a interiorização, seja com o exercício da gestão democrática, tema objeto de vários grupos de pesquisa desse Centro.

As interrogações acima feitas sobre o Centro de Educação, atualmente Instituto de Educação, são ramificações que se esgalham ao tempo e que poderão ser respondidas no decorrer de outras pesquisas, que ficam neste trabalho como pistas à espera do antropólogo a serem desvendadas.

As exigências colocadas para esta pesquisa eram de demonstrar as evidências da participação do Centro de Educação no processo de autonomia dos *Campi*, as motivações que as autoras envolvidas tiveram para isto, requer aprofundamento em outros estudos.

No que diz respeito ao Campus de Cametá, verificou-se que seu isolamento não era apenas de cunho geográfico, havia grande distanciamento entre a reitoria e vários *Campi* do interior, o que Licínio Lima, tomando emprestado a expressão de Gilberto Freire, denomina de “distância Lusitanamente grande”, entre o centro (Reitoria) e a periferia (*Campi* do interior).

Ainda para esse autor essa distância, do ponto de vista sociológico é forjada e desenvolvida pelos centros de decisões políticas que, de forma criativa, mantêm o controle das periferias. Ressalta-se que, em sua maioria, iniciativas de descentralização carregam contradição, fortalecem a centralização e a concentração, pois trazem estratégias de manutenção das decisões no centro do poder, mantendo as periferias no mesmo estado de

dependência, como o ocorrido com os *Campi*, ou seja, foi atribuída uma autonomia meramente técnica.

Não houve no Campus de Cametá uma delegação de poderes e, sim por parte da reitoria (centro), uma imposição à periferia. Houve uma desobrigação de responsabilidades por parte dos Centros e da Reitoria, a gestão dos problemas crônicos ficou após a autonomia, localizado nos *Campi* (Periferia), já bastante evidenciados nos capítulos II e III desta pesquisa sob a ótica dos ex-coordenadores de *Campi* e egressos.

Uma autonomia construída pelas periferias exerceriam a gestão financeira-administrativa e pedagógica destes, transformando-os de periferias em centros de decisão. Sua autonomia surgiria por intermédio de processos democráticos, com capacidade de autogoverno e poder de decisão.

Interiorização como política pública

É uma política pública da UFPA, uma vez que esta construiu e socializou conhecimentos que culminaram com a diplomação de centenas de licenciados na região do Tocantins são em 95% dos inquiridos na pesquisa, satisfeitos com a Política de Interiorização, uma vez que a mesma proporcionou ascensão funcional, mudanças significativas na prática profissional, na vida pessoal e cultural destes diplomados.

Mudanças no quadro docente

A política de interiorização desenvolvida no Campus de Cametá, apesar das dificuldades na sua implantação, é reconhecida pelos Movimentos Sociais e empregadores **como satisfatória, uma vez que imprimiu significativas mudanças na educação do município**, como

a) O registro da presença de licenciados plenos no quadro docente das escolas das redes estadual, municipal e particular de ensino. Em 1971, havia no município de Cametá apenas 6 professores com curso superior, destes 4 possuíam licenciatura curta e 2 eram bacharéis em filosofia. Hoje, dos 1.552 do quadro docente 303 são licenciados. Essa mudança qualitativa na formação de professores, deve ser encarada como o maior legado da Política de Interiorização em Cametá.

b) O aumento do contingente docente se reflete no número de escolas no município. Cametá possui hoje, segundo dados do INEP de 2006, um total de 303 escolas, sendo 24 na zona urbana do município e 279 na zona rural. Esse dado justifica a *reorientação curricular urgente* dos cursos ofertados na interiorização da UFPA em Cametá. Urge a necessidade de uma política a ser discutida, entre as redes de ensino municipal, estadual e a Universidade, para construção de uma *educação rural* no município.

Egresso e Formação Continuada: Conexão entre Universidade e Sociedade

A experiência dos egressos, vivenciada na administração pública, como docentes, gestores das escolas do sistema de ensino, nas ONGs e nos Movimentos Sociais, se revelou, nesta pesquisa, conforme demonstrado no capítulo III, que os diplomados são um importante canal de comunicação que a universidade deveria estreitar com a população, o poder público, a iniciativa privada e o mundo do trabalho em geral.

Existe, segundo os dados levantados, uma demanda significativa de egressos candidatos à formação continuada. Apesar do esforço do Campus na oferta de especialização *Lato Sensu*, ainda é insuficiente. Tal situação justifica-se pelo baixo número de docentes no Campus que superlotam suas cargas horárias na graduação.

Para o Campus manter um vínculo com o egresso, em uma relação de troca de experiências recíprocas, que realimentaria o currículo em ação nos cursos de graduação e a prática educativa do ex-aluno, sugere-se:

Que o Campus **crie a figura do aluno especial**, ofertando uma pequena cota de vagas por disciplinas, nas quais os egressos se matriculariam dentro das suas necessidades de atualização de conhecimentos, recebendo no final do semestre, após as avaliações realizadas dentro dos critérios estabelecidos nas disciplinas, uma declaração com a carga horária de participação no curso da disciplina escolhida.

A política de Interiorização em Cametá é uma política de cunho social voltada para a camada mais carente do povo rural da Amazônia, em especial o interior do Pará, à medida que:

a) **Se antecipou por duas décadas a Política das cotas**, incluindo socialmente, no projeto de Interiorização, a população carente camponesa formada por homens e mulheres descendentes de negros, índios e caboclos dos rincões do Pará, o que manifesta que a parcela

significativa das vagas ofertadas no vestibular são preenchidas por essa clientela que é oriunda da escola pública.

Conforme dados demonstrados no primeiro capítulo desta pesquisa, dos 302 cursos ofertados pela UFPA, 219 estão situados no interior do Estado, cujos alunos, em sua maioria, **não são** originários da elite rural e **sim** de camponeses e pescadores como o evidenciado nesta pesquisa, que teve como *locus* o Campus de Cametá.

b) Respeito aos saberes da comunidade local

A metodologia de ensino, desenvolvida pelos docentes que atuaram na Interiorização da UFPA em Cametá, proporcionou aos estudantes a incorporação de suas vivências profissionais, políticas e culturais ao currículo oficial. Essa metodologia articulada com a comunidade e, em algumas gestões, com a prefeitura contribuiu para o desenvolvimento da extensão no Campus e com a formação da consciência política e social dos egressos.

A formação ofertada, que não se limitou apenas ao ensino transmitido e a informações técnicas repassadas pelos professores, teve longo alcance do ponto de vista pedagógico, uma vez que a sociedade civil reconhece a importância da Universidade na região.

O longo alcance da formação do egresso oriundo da política de interiorização é refletido na forma como este diplomado é reconhecido pela sociedade. O egresso é visto como um técnico, um profissional ou “letrado da educação”, sendo que dele é também esperado, como foi evidenciado nas entrevistas com o poder público e entidades de classe, uma atuação como agente político da sociedade local, um intelectual que venha a contribuir com um outro tipo de educação sendo o egresso um educador importante neste processo.

A expectativa criada em torno dos egressos pode ser traduzida em probabilidade de melhoria na educação a partir de sua inserção na sociedade. Essa segurança de quem espera.

Uma metodologia de avaliação que pode ser implementada em outros *Campi*.

Uma pesquisa também cria expectativas em torno dos seus achados, de suas prováveis contribuições para comunidade científica e para sociedade em geral, seguindo esse raciocínio este trabalho ainda tem algo a dizer. Recomendar a metodologia utilizada na avaliação da política em questão, às instituições envolvidas nos Projetos Norte de Interiorização e ao MEC.

Ressalta-se que a metodologia utilizada poderá ser aprimorada, para outros estudos e sua originalidade reside no fato de apontar com segurança a sua utilidade. É menos oneroso

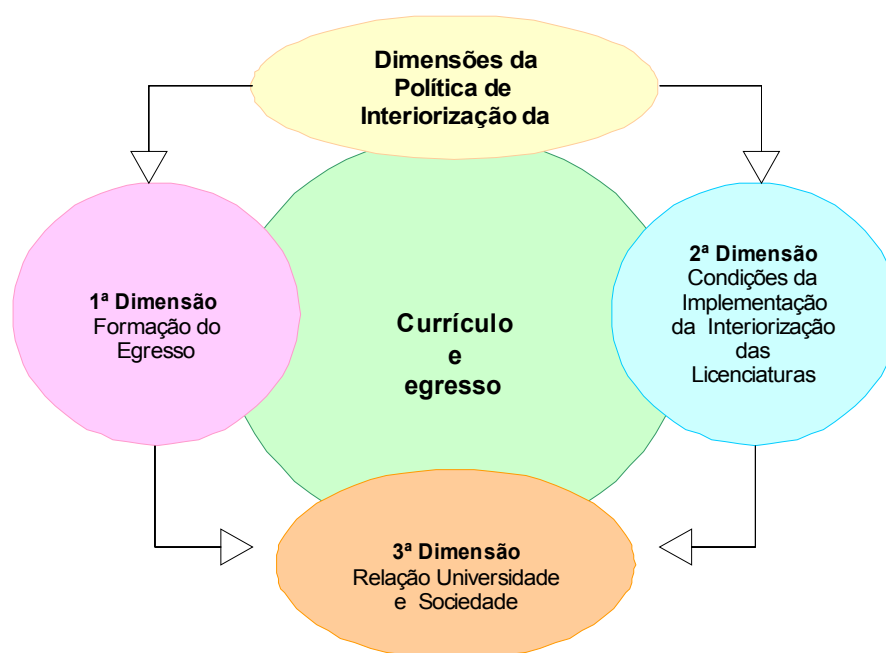
para o Estado Brasileiro utilizar essa metodologia por intermédio das IFES para avaliar os PNIs, que completaram 21 anos sem que as mesmas e o MEC conheçam seus resultados, contratar comissões de especialistas por IFES para realizarem tal atividade.

Essa metodologia poderá ser desenvolvida a partir da coordenação das pró-reitorias de graduação com (3) docentes em cada *Campi*, com carga horária específica para pesquisa e 6 bolsistas com experiência em informática. A pesquisa deverá ser financiada com os recursos do CNPq e das próprias Universidades.

É imprescindível que a metodologia, ao ser adaptada, dependendo da realidade de cada instituição da Amazônia brasileira, não seja alterada em seu cerne. Conhecendo-se a realidade da região e a Política de Interiorização, as dimensões aqui analisadas são necessárias, uma vez que vários currículos foram desenvolvidos, com base em conteúdos, geridos por pessoas (docentes), destinadas à formação de vários homens e mulheres do interior da região e nas condições em que foi possível implementá-las, em muitos casos, de forma precária como em Cametá que não deve ser o único na região a enfrentar esses problemas.

As dimensões analisadas merecem trabalho integrado dos pesquisadores, conforme o raciocínio que foi desenvolvido para a análise e compreensão dos dados, na representação expressa no gráfico abaixo.

Gráfico 40: Esboço Analítico



A metodologia utilizada proporciona aos colegiados de cursos obter informações de como os egressos na amostra se posicionaram por turma e curso, referentes aos Campi, Centros, departamentos e disciplinas.

Seguindo a concepção de avaliação que norteou o referido trabalho, os mesmos constam no farto banco de dados da tese e não serão publicados para não abrir o *Ranking* entre disciplinas, departamentos, centros, colegiados, discentes e docentes.

O Banco de dados da tese está disponível para cada colegiado, conhecer de forma detalhada a opinião de seus egressos, podendo impulsionar possíveis modificações nos cursos. Sendo vetado a qualquer coordenador o acesso a informações de outros cursos que não seja o seu.

O sucesso de uma Política não reside só na satisfação dos seus usuários, por intermédio do estudo foi possível conhecer as modificações que a mesma proporcionou no município, a partir das pessoas que dizem ter alterado sua postura pessoal e profissional após a formação recebida, assim como por aqueles que coordenam os trabalhos dos egressos, no caso os secretários de educação do município.

É possível perceber atualmente no Campus da UFPA em Cametá, o limiar de um novo tempo, o Campus deu um salto qualitativo na reforma e ampliação de sua infra-estrutura a partir de novos investimentos conquistados junto à reitoria pela coordenação atual do Campus.

No fechamento desta pesquisa, retornou-se ao Campus de Cametá, no período de 12 a 13 de dezembro de 2007, por ocasião das comemorações pela passagem dos 20 anos de interiorização da UFPA no município. O dia 12 foi destinado à reuniões do Reitor e Pró-Reitores com os estudantes, funcionários, docentes e a visita às obras que estão sendo realizadas no Campus.

No dia 13 de dezembro a noite, foi realizada a audiência pública da UFPA com a sociedade civil. Compareceram mais de 800 pessoas, ONGs, entidades de classe, parlamentares e secretários de educação dos municípios do entorno do Campus como Baião, Cametá, Mocajuba, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará. Os participantes dos municípios presentes na Audiência foram uma demonstração de que o Campus voltou a dialogar com o poder público local e da região.

Na audiência pública, os presentes apresentaram demandas por novos cursos de graduação, pós-graduação e que o campus amplie suas atividades a implantando um núcleo no

município de Baião. O reitor Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Melo e Vice-Reitora Profa. Dra Regina Feio mencionaram que o Campus do Tocantins em Cametá poderia abrir cursos nos municípios a partir da ampliação do corpo docente, uma vez que este aderiu ao REUNI⁸⁶, o qual deu ênfase nas licenciaturas para que os *Campi* do interior intensificassem ações na formação de professores.

Por intermédio do REUNI, a UFPA vai contratar 341 docentes para os *Campi* do interior até 2010. Destas, 51 vagas serão para o Campus de Cametá. Serão contratados 11 professores para o curso de Letras e Artes com habilitação em língua inglesa, 10 para Pedagogia (cursos regulares), 10 para Licenciatura Plena em História, 10 para Licenciatura Plena em Matemática e 10 para Licenciatura Plena em Ciências (cursos a serem implantados). Ainda neste ano de 2008, serão contratados 11 docentes: 05 para o curso de Letras e 06 para Pedagogia.

O Campus de Cametá terá saltos qualitativos e quantitativos, de 10 docentes passará a ter 51 e de dois cursos passará a ter 05, se consolidando como um Pólo universitário para a região. Até 2010, serão contratados pela UFPA 116 técnicos administrativos, destes 10 vagas são destinadas ao campus de Cametá.

Na audiência, foi informado que está prevista no projeto a ampliação e reforma do Campus de Cametá, do montante geral da UFPA, R\$44.698.526,00 (Quarenta e quatro milhões, seiscentos e noventa e oito mil e quinhentos e vinte e seis reais) que serão investidos em salas de aulas e laboratórios de ciências em todos os *Campi* (09), incluindo Belém⁸⁷. Deste montante, Cametá será o 5º *Campi* em investimento, receberá na ordem de R\$ 2.023.900,00 (Dois milhões, vinte e três mil e novecentos reais).

Os dois milhões, vinte e três mil, e novecentos reais serão aplicados na biblioteca e construção do auditório, na construção de um pavilhão com 06 salas de aula. Será construído o laboratório de ciências, um centro de informática com acesso a 30 computadores, também será construído em uma área de 290 m², um bloco com 20 gabinetes individuais onde os professores poderão realizar suas orientações aos alunos e estudos.

Com a injeção de investimentos que receberão, os *Campi* do interior e em especial o de Cametá, acredita-se que a UFPA no interior do Pará estará consolidada, pela primeira vez

⁸⁶ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Para obter financiamento do referido programa, às Universidades tiveram prazo estipulado para aderir a proposta.

⁸⁷ Apenas o Campus de Santarém não consta no projeto porque foi transformado na primeira Universidade Pública Federal do interior do Pará a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

na história da política de Interiorização da UFPA. Acredita-se que esse futuro promissor é devido à ação bem articulada de 03 grandes frentes de trabalho:

1º- O compromisso do governo Luiz Inácio Lula da Silva em investir na democratização do ensino superior, apresentando um plano de expansão das universidades, principalmente, para área rural demonstrando seu comprometimento com os excluídos socialmente e com a universidade brasileira como instituição importante para alavancar o desenvolvimento humano e solidário no país.

2º- A capacidade administrativa do Reitor prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Melo e sua equipe, que à frente da gestão da UFPA, prestou atenção especial ao projeto de Interiorização.

É possível que a reitoria tinha convencido o MEC da relevância social do projeto de interiorização, demonstrando sua experiência de inclusão social a partir de um modelo de expansão das atividades da universidade para área rural, interesse que o MEC também tinha.

A lucidez política e capacidade de diálogo do atual gestor que, pondo como carro-chefe das negociações, o projeto de interiorização, valorizou a relação da UFPA junto ao Ministério da Educação, o que está contribuindo positivamente para a consolidação da interiorização, cuja política já tinha tomado outros rumos no governo Fernando Henrique Cardoso quando a mesma ficou a mercê dos prefeitos em função destes terem verbas do FUNDEF.

3º- O compromisso político com a educação e com o Campus de Cametá assumido pelos coordenadores Professores Gilmar Pereira e seu Vice Doriedson Rodrigues. Esses gestores têm demonstrado que a presença física, a capacidade de articular com a sociedade civil, o poder público e a reitoria estão para além dos partidos. Esse é um dos pontos positivos da gestão atual em Cametá.

Destaca-se que a presença física dos coordenadores no Campus, no direcionamento das atividades administrativa e pedagógica, imprimiu outro modelo de gestão, tendo como base a transparência e as decisões colegiadas. Hoje, o Campus possui diretriz expressa nos PPP dos cursos e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) norteando os objetivos da instituição rumo a melhorias da região. Esses três fatores combinados foram fundamentais para que a interiorização mudasse qualitativamente em Cametá.

Com o investimento previsto no REUNI, os *Campi*, em especial o de Cametá, estarão se preparando para o desafio do futuro, que é com a construção e socialização do

conhecimento. Os países desenvolvidos, só chegaram ao estágio de grandes potências por que investiram pesadamente em educação e pesquisa de ponta.

Os padrões tecnológicos avançaram extraordinariamente, impondo aos países dependência tecnológica, investimento em pesquisas que revelem novas áreas de conhecimento para compreender e resolver seus problemas.

Neste sentido, oferecer educação de qualidade, infra-estruturas laboratoriais que garantam o ensino e a pesquisa são metas urgentes a serem colocadas nas diretrizes programáticas das universidades da Amazônia, para que estas venham a contribuir com o desenvolvimento sustentável da região.

Este caminho vem sendo percorrido pela UFPA tanto na capital como no interior da Amazônia ao longo de seus 50 anos. Em alguns municípios do interior do Estado do Pará, essa ação vem acontecendo há pelo menos 37 anos, desde 1971 quando foram instalados os núcleos de educação.

É importante ressaltar que os projetos de Interiorização depois de 20 anos sensibilizaram o Governo Federal, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva conheceu a política de Interiorização da UFPA no início de 2006 em um de seus *Campi*, o de Marabá e, segundo suas declarações, observou que aquele modelo poderia ajudá-lo a democratizar o acesso das classes menos favorecidas ao Ensino Superior.

O MEC apresentou ainda em 2006, o seu *Plano de Expansão das Universidades Públicas Federais*. Em análise da proposta disponível no portal do MEC observa-se que o interior brasileiro foi bem contemplado, é possível que a Interiorização do Ensino Superior agora passe a ser uma política de governo, tendo como base a experiência bem sucedida do projeto de interiorização da UFPA.

Desta forma, o Governo Federal e a universidade estarão contribuindo para formação e fixação dos docentes qualificados no interior do Estado, proporcionando às populações afastadas da capital do Estado, a oportunidades de acesso a um curso superior em uma universidade pública.

REFERÊNCIAS

- ADUFPAR.** Interiorização: a autonomia que queremos. Belém, ano VI, n. 07, jan. 2001, p. 6-7.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____;LIMA, L. C. **Reformas da Educação Pública:** Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto, Portugal: Afrontamentos, 2002.
- AGUIAR, M.A. da S; NAURA. S.C.F. (Orgs.) **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA, L. **Prefácio.** In: GONÇALVES, A.. As Asas do Diploma: A Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade do Minho. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2001.
- ALVES FILHO, A. A Política dos Governos Militares na Amazônia (1964-1985) In: ALVES FILHO, A; SOUZA JR, J. A. de; BEZERRA NETO, J. M. B. **Pontos de História da Amazônia.** Vol II. 2 ed. (Rev. Ampl). Belém: Paka-Tatu, 2000.
- ALVES.M.G. A Inserção profissional de diplomados da FCT/UNL: Abordagens teóricas e representações de empregadores e recém licenciados. In: GONÇALVES, A. **Da Universidade para o Mundo do Trabalho. Universidade do Minho.** 2001, Braga, Portugal.
- _____. A Inserção profissional de diplomados de Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Tese de doutorado defendida na Universidade Nova de Lisboa. Portugal, 2003.
- ALVES. N. **Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Uma inserção rápida mas na precariedade.** In: GONÇALVES, A. Da Universidade para o Mundo do Trabalho. Universidade do Minho. 2001, Braga, Portugal.
- ANGELICA, M. P. R. 1990. **A Interiorização do Ensino Superior no Ceará.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 1990.
- ARRETCHE, M. O Mito da Descentralização como indutor de maior democratização e eficiência das políticas públicas. In: GERSCHMAN, S; VIANA, M.L.W. **A Miragem da Pós-modernidade:** democracia e políticas sociais no contexto da globalização. Rio de Janeiro: Fiocruz,1997.
- ARROYO, M. **Prefácio.** In: CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARRA, J. D. F; FURTADO, G. **Pescadores Artesanais de Cametá:** Formação Histórica, movimentos e Construção de Novos Sujeitos. v. V. Cametá-Pa, 2004. Coleção Novo Tempo Cabano.

BARREIRA, M.C.R.N; CARVALHO, M.C.B. Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

BARBOSA, M. M. C. **A Invenção da Cidade Invicta:** Entre a ação e a memória do anti-cabano Padre Prudêncio e da Samaumeira como símbolo do orgulho cametaense. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Colegiado do curso de História da Universidade Federal do Pará. Belém, 1999.

BARROSO, J. O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAGA, M. M; CARVALHO, M. M; PEIXOTO, M. C. L. Perfil dos Formandos no Curso de Química da UFMG na Década de 90. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, São Paulo, v. 4, n. 2, 1999.

BRANDÃO JUNIOR, H.; MEDEIROS, A. C. Em Busca de Novos Paradigmas para a Análise de Políticas Públicas. **Revista Administração Pública**. Rio de Janeiro, p. 04-53, maio/ jul. 1990.

BRASILa. **I Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1972 a 1974)**, Ministério do Interior. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. Brasília, 1971.

BRASILa. **II Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1975 a 79)**, Ministério do Interior. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia. Brasília, 1974.

BRASILb, Ministério do Interior. Linhas de ação do Ministério do Interior no Governo do Presidente Ernesto Geisel. Brasília 1974.

BRASILc, Ministério do Interior. Fundação Projeto Rondon: **A Universidade Brasileira e o Projeto Rondon** . Brasília 1974.

BRASILd, Ministério do Interior. Fundação Projeto Rondon: **Cartilha da Integração**. Brasília 1974.

BRASIL, Ministério do Interior. Fundação Projeto Rondon: **Relatório do X Encontro do Programa Campus Avançados**. Brasília 1981.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ática, 1988. BRASIL, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2001.

BRASIL. República Federativa. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** Bases para uma nova proposta de avaliação da educação Superior. Brasília: 2004.

BRASIL. MEC. Programa de Expansão do Sistema Federal de Educação Superior (REUNI). Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/sesu>. Acessada em 04 de Junho de 2007.

BOURDIEU, P; BOLTANSKI, L. O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção eo sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; SAINT-MARTIN, Monique. Categorias do Juízo Profesoral. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

CAPPELLETTI, I. F. (Org). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade /Escola, 2002.

CARNEIRO, A. L. M. **O Olhar dos Egressos do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria sobre sua Formação**. 1996. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARNOY, M; LEVIN, H. M. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, D. M. **Políticas e Exclusão Social**: Um Estudo sobre o Município de Cametá/Pa. Cametá,Pa: Gráfica Camutás, 1998.

CHAUÍ, M. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: UNESP. 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. a. **Pesquisa e seus Fundamentos Filosóficos**. Texto apresentado em circulação interna no Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. PUC/SP, 2004.Digitado.

_____. b. **Pesquisa e seus Fundamentos Filosóficos**. Texto apresentado em circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. PUC/SP, 2004. Digitado.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro,2006.

COHEN, J; ARATO, A. **Sociedad Civil y Teoria Política**. Fondo de Cultura, 2000. México.
COELHO, M. do S. da C. 1998. 147 f. **A Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial**: um olhar sobre as aproximações destas propostas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1998.

_____; A.L.P . A Política de Interiorização da UFPA no Baixo Tocantins: O Balanço de Uma Proposta. **Relatório de Pesquisa**, Universidade Federal do Pará, Belém/Pa.2002.

COÊLHO, I. M. **Graduação: Rumos e Perspectivas**. Avaliação (Campinas), v. 3, n. Campinas São Paulo, 1998

COSTA, S. **As Cores de Ercília: Esfera Pública, Democracia, Configurações Pós-Nacionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

COSTA, J. A; MENDES, A. N; VENTURA, A. (Orgs). **Avaliação de Organização Educativas**. Aveiro-Portugal: Ed. Universidade de Aveiro, 2002.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramsci: Um Estudo Sobre seu Pensamento Político**. Ed. Ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, P. C; CHAVES, J. H. O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**. Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 15, n. 1, 2002.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAGNINO, E. **Sociedade Civil e Espaço Público no Brasil**. Campinas, SP. Paz e Terra, 2002.

_____; OLIVEIRA, A. J; PANFICHI, A. (Orgs) **A Disputa pela Construção Democrática na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

DAMKE, I. R. **O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação: as idéias de Freire, Fiore e Dussel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DOURADO, L. F. A Interiorização do Ensino Superior e a Privatização do Público. 1. ed. Goiânia: ed. da UFG, 2001.

DRAIBE, S. M. Uma Contribuição para Fazermos Avaliações menos Ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do. C. B de (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/EDUC, 2001.

DREIFUSS, R.A. **1964: A conquista do Estado; ação política, poder e golpe de classe**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, M.R.T; OLIVEIRA, D.A. **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DURBES, N.M. **A Guerrilha do Araguaia (1967-1975): Paulistas e Militares na Amazônia**. 2000. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA, Belém, 2000.

DURIGUETTO, M.L. **Sociedade Civil e Democracia: Um Debate Necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1870/ 1979.

ESTEVÃO, C. V. **Educação, Justiça e Autonomia: os lugares da Escola e o bem Educativo**. Porto, Portugal: Asa, 2004.

FÁVERO, M. L. A. **Da Universidade Modernizada a Universidade disciplinada: Atcon e Meira Matos**. São Paulo: Cortez, 1991.

FELTRAN, S. de G. Deslocamentos – trajetórias individuais, relações entre sociedade civil e Estado no Brasil. In: DAGNINO, E; OLIVEIRA, A. J; PANFICHI, A. (Orgs) **A Disputa pela Construção Democrática na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FERNANDES, B. N. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo. Espaço e Território como categorias essenciais. In: MOLINA. M. C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, N. S. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FLEURY, S. **O Estado sem cidadãos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Campinas, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório**. 7 ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 1990.

GARDENAL, C. L. C. 1996. 202 f. **Da História as Falas dos Egressos: Currículo de Enfermagem - Um Outro Olhar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

GIMENO SACRISTÁN. J. **O Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000

GONÇALVES, A. **As Asas do Diploma: A Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade do Minho**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2001a.

_____. **Avaliação da Universidade pelos Licenciados:** Resultados de um Inquérito. In: GONÇALVES, A. Da Universidade para o Mundo do Trabalho. Universidade do Minho. 2001b, Braga, Portugal.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Caderno do Cárcere nº 12.** Revisão da Tradução de Paolo Nosella. UFSCAR. 1989.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel.** Tradução de Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 1986.

GUBA, G. E.; LINCOLN, Y. **Competição entre paradigmas na pesquisa qualitativa.** Tradução, Maria de Fátima V. Josgrilbert. Texto apresentado no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, 2004.

GUIRALDELLI JR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

HESPAHOL, A. N. O Desenvolvimento do Campo no Brasil. In: FERNANDES. B. M; MARQUES, M. I. M; SUZUKI, J. C. **Geografia Agrária Teoria e Poder.** São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 271-287.

HERCULANO, A. **Os Egressos:** Petição Humilíssima a favor de uma classe desgraçada. Em Opúsculo. 1842. Lisboa, Portugal.

HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública.** Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Biblioteca do Tempo Universitário, 1984.

IDESP. Relatório Preliminar de Desenvolvimento Local do Município de Cametá- Pará. mimeo, IDESP, SUDAM e SEFRHAL. Belém, Pará. 1973.

INFORME CAAMUTÁ. Cametá, Pará, ano 1, nº 01, fev. 2001

Jornal CONTRAMARÉ, ANO I, REMADA I: 03/95. Cametá,Pará, 1995.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIMA, L. C. Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal. v. 5, n. 3, 1992.

_____; CASTRO. R.V; MAGALHÃES, J; PACHECO, J. A. O Modelo integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projeto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal. v. 8, n. 2, 1995.

_____. Paradigma da educação contábil: políticas educativa e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 4, jan/abr 1996.

_____. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. ;. Administração da Educação e Autonomia das escolas. In: LIMA, L. PACHECO, J. A; ESTEVES, M; CANÁRIO, R. **A Educação em Portugal (1986-2006) alguns contributos de investigação**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Portugal. 2006.

LOPES, N. Sugestão ao MEC. **Brasil em Dia**. Brasília. ed. 551. ano 11. jul. 2007 Disponível em: <http://www.brasiliaemdia.com.br>. Acesso em: 16 de nov.2007.

LOWY, M. **Método Dialético e Teoria Política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KARINE, N. M. Política de Expansão e Interiorização da Universidade de Goiás. In: Reunião anual da ANPED, 24, 2001, Caxambú, MG. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm>. Acesso: 21 jan.2006.

MACHADO, L. R. **Uma ação comunicante entre universidade-curriculo e escola**. In ABRAMOWICZ. M. (ORG) Quando a Universidade vai a Escola Pública: Oficinas Pedagógicas na formação docente, uma prática curricular sob inspiração de Paulo Freire. Ed. Lumem, São Paulo. 2004.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

MARÇAL, M.; VULCÃO, D. Contrariando. **Jornal CONTRAMARÉ**, Cametá, Pa. ANO I, REMADA III: Out. 1995.

MARTINS, A. M. **Trajectorias Profissionais dos Diplomados pela Universidade de Aveiro**. In: GONÇALVES, A. Da Universidade para o Mundo do Trabalho. Universidade do Minho. 2001, Braga, Portugal.

_____. Autonomia e Descentralização a (ex) tensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v. 15, n. 1, 2002, .

_____.; ARROTEIA, C. J; GONÇALVES, M. M. B. **Sistemas De (des) emprego: Trajetorias de Inserção**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. 2002.

MARQUES, A. P. **Entre o Diploma e o Emprego**: A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1845/1993.

- _____. **O Manifesto do Partido Socialista**. São Paulo, Cortez, 1998.
- MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MOCBEL, A. **Ecos Cametaense**. Imprensa Oficial. Cametá, Pa: 1984.
- MORAES, M de F. Estudo de Caso: reencontro de um paradigma perdido? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 7, n. 1 e 2, 1994.
- NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Sociedade Civil**: Temas Éticos e Políticos da Gestão Democrática. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, R. P. de; SOUZA, Sandra Z. Curso de Pedagogia FEUSP - Perfil de Ingressantes, Trajetória Acadêmica e Destino Profissional dos Formandos. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, São Paulo, v.3, n. 3, 1998.
- _____.; SOUZA Sandra Z. **Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP**. São Paulo: FEUSP, 2003.
- PEIXOTO, M do C. L. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. **Política e Trabalho na Escola**: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica: Belo Horizonte, 2003. P. 101-106.
- _____.; CARVALHO, M. M.; BRAGA, M.M. Perfil dos Formandos no Curso de Química da UFMG na década de 90. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, São Paulo, v. 4, ano 4, n. 2/12, jun. 1999.
- PINTO, L. F. O Estado Nacional: Padrasto da Amazônia. **Pará Desenvolvimento**, Belém, n. 20/21, p. 3-6, jan/jun-jul/dez.1987.
- POMPEU, J. D. **Evolução Territorial e Urbana do Município de Cametá**. Cametá, Pa: Coleção Novo Tempo Cabano, 2002.
- RANIERI, N. **Autonomia Universitária**: As Universidades Públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: EDUSP, 1994.
- RESTREPO, L. A. A relação entre a sociedade civil e o Estado: elementos para uma fundamentação teórica do papel dos movimentos sociais na América Latina. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61-100, 1990.
- RICCI, Magda. Do patriotismo à revolução: história da Cabanagem na Amazônia. In: FONTES, Edilza (Org.). **Contando a história do Pará**: da conquista à sociedade da borracha (séculos XVI-XIX). Belém : E-Motion, 2002, p. 225-266.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**: O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, S. M. dos. **As Responsabilidades da Universidade na Formação de Agentes para o Desenvolvimento**. In: GONÇAVES, A. Da Universidade para o Mundo do Trabalho. Universidade do Minho. 2001, Braga, Portugal.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de Currículo**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SOBRINHO, José Dias. **Concepções de Universidade e de avaliação**. Avaliação (Campinas). v.4,n.2. jun. 1999. Campinas, São Paulo.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; RISTOFF, D. (Orgs). **Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____; _____ (Orgs). **Avaliação Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

SOUZA, O. N. B. **A Educação do Campo e Poder Local na Amazônia: Articulações e Possibilidades**. In: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N. (Orgs.). Políticas Públicas Educacionais: O Governo Lula em Questão. Belém: CEJUP, 2006.

SILVA, E. W. **O Ensino Superior Regional: a região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**. 1994. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1994.

SILVA JR, J. dos R. O Papel Político da Municipalização Educacional na Construção dos Novos Traços da Sociedade Civil na Década de 1990. In: MARTINS, A. M; OLIVEIRA, C; BUENO, M. S. S. **Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: Problemas e Perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 57-83.

SUDAM. Proposta de Trabalho da Coordenação de Educação e Desenvolvimento Regional - “Projeto Norte de Interiorização” e “ Sistema de Informação Científica e Tecnológica da Amazônia- INFORMAM. Belém, 1987.

TAMER, V. **Chão Cametaense**. Belém, Imprensa Oficial, 1998.

TEIXEIRA, M. M. Jovens Licenciados no Mundo do Trabalho. In: GONÇALVES, A (Org.). **Da Universidade para o Mundo do Trabalho**. Universidade do Minho. 2001, Braga, Portugal.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa Qualitativa em Educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UFPA. **I Projeto Norte de Interiorização**: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia, 1986-1989: mimeo, Belém, Pará, 1985.

UFPA. **Resolução** 1.355 de 03 de fevereiro de 1986 que dispõe sobre a aprovação do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 1986.

UFPAa. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão. Projeto de Interiorização. Cursos de Licenciatura Plena: **Relatório** de Avaliação da Primeira Etapa. Belém, março, 1987.

UFPAb. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão. Projeto de Interiorização Cursos de Licenciatura Plena: **Relatório** de Avaliação da Segunda Etapa. Belém, setembro, 1987.

UFPA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão. **Projeto de Interiorização Cursos de Licenciatura Plena: Relatório de Avaliação da Quinta Etapa**. Belém, junho, 1989.

UFPA. Assessoria Especial de Interiorização. **Relatório** de Atividades- Agosto de 1989 a Dezembro de 1990. Belém, (janeiro 91?)*

UFPA. **II Projeto Norte de Interiorização**: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia, 1994-1997, mimeo, Santarém, Pa, 1993.

UFPA. Campus Universitário do Tocantins-Cametá. **Relatório** do I Encontro de Pesquisa Integrada do Tocantins, Cametá- Pará. 1994.

UFPA. Centro de Educação. **Vagas Docentes para o Projeto de Interiorização**. Mimeo, Belém, PA, 1996.

UFPA. **III Projeto Norte de Interiorização**: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia, 1998- 2001, mimeo, Belém,PA, 1997.

UFPA. CONSAD. **Proposta de Resolução** s/n de 1998. Regulamenta os Núcleos Universitários da UFPA (Campi) no interior do Estado. Belém, PA, 1998.

UFPA, Centro de Educação. **Ata de Reunião Ordinária** do Ced de 07 de dez. 1999. Belém, Pa, 1999.

UFPA. CONSAD. Resolução n. 1111 de 28 de fev. De 2000. Dispõe sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da UFPA. Belém, Pa, 2000.

UFPA. CONSAD. Ata da 1a. Sessão Extraordinária do Conselho Superior de Administração de 28 de fev. de 2000. Belém, Pa, 2000.

UFPA. Plano de Gestão 2001- 2005. Universidade Multicampi. Belém, Pará 2002.

UFPA.Memorando.nº 003/2003. Fórum Permanente dos Coordenadores dos Campi do Interior. Castanhal, Pará, Jan. 2003.

UFPA.**Relatório** anual do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2006.

UFPA. Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012. Belém, Pará. Nov. 2007.

UNESCO/CRUB. Tendência da Educação Superior para o Século XXI: Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Paris, 1998.

UNESCO/MEC/SESU. **Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior**. Laura A. Ferrantini. Rio de Janeiro, 1999.

VIEIRA, V. Sociedade Civil e espaço global. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 10, n. 4, out/dez, 1996.

WANDERLEY, L. E. Rumos da Ordem Pública no Brasil: a construção do público. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.10, n. 4, out/dez. 1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Enigmas do Social. In: **Desigualdade e a Questão Social**. BELFIORE-WANDERLEY, M.; Bógus, Lucia; YAZBEK, M. C. (Orgs). São Paulo: EDUC, 2000.

_____. Desafios de uma Gestão Pública Democrática na Integração regional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 78, ano XXV, jul. 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAULI, E. M. Crise e Reforma da Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e Trabalho na Escola**: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-68